المملكة العربية السعودية
الرئاسة العامة لتعليم البنات
وكالة الرئاسة لكليات البنات
كلية التربية للبنات بالرياض

أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها ببعض سمات شخصية الفتاة الجامعية السعودية

بالمنطقة الشرقية

رسالة مقدمة إلى
قسم التربية وعلم النفس في كلية التربية بالرياض
للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية
تخصص : علم نفس

إعـداد
فائقة سعيد عمر جوانة

إشراف
د. سهام أحمد الخطاب
أستاذ علم النفس المشارك بالكلية

١٤١٢هـ - ١٩٩٢م

بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
الرئاسة العامة لتعليم البنات
وكالة الرئاسة لكليات البنات
كلية التربية للبنات بالرياض
قسم : التربية وعلم النفس
الدراسات العليا

اعتماد لجنة المناقشة والحكم

نوقشت رسالة الطالبة فائقة بنت سعيد بن عمر جوانه

بتاريخ ٢٠ / ١١ / ١٤١٦هـ وتكونت لجنة المناقشة والحكم من الأساتذة :

	الاســـم	الوظيفة	التوقيع
١ ـ	[illegible]	استاذ مشارك علم النفس	[illegible]
٢ ـ	[illegible]	استاذ مشارك علم النفس	[illegible]
٣ ـ	[illegible]	استاذ مشارك [illegible]	[illegible]
٤ ـ			

قرار اللجنة : منح الطالبة درجة

تاريخ موافقة مجلس الكلية على المنح / / ١٤١هـ

وكيلة الدراسات العليا
أو
مسئولة الدراسات العليا

الكلية
الختم

يعتمـــد
عميـــدة الكليـــة

شكر وتقدير

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله ، والصلاة والسلام على النبي الأمين المبعوث رحمة وهداية للعالمين ، وعلى آله وصحابته ومن اهتدى بهديه إلى يوم الدين .

والآن وبعد أن تراءى للباحثة أملها في سطور تقرأ ، وعلم ينتفع به بإذن الله ، تتوجه بالشكر لله تعالى على أن منحها القدرة على إتمام هذا البحث ، فإن كان ثمة هفوة من تقصير فحسبي في ذلك أن الكمال لله وحده .

ثم تتوجه الباحثة بالشكر والامتنان لكل من ساهم في إخراج هذا الجهد المتواضع الذي ما جاء إلا ثمرة من ثمرات التآزر والتعاون . وكان حرياً بالباحثة ذكر هؤلاء إحقاقاً لفضلهم وعرفاناً بما أسدوه للباحثة .

وإنني أتقدم بخالص الشكر والتقدير للدكتورة الفاضلة سهام الخطاب المشرفة على البحث ورئيسة قسم التربية وعلم النفس ، التي كانت كالسراج الكاشف الذي يسّر للباحثة الانتهال من مناهل العلم ، وورود منابعه التي لا تنضب ، فالشكر كل الشكر للدكتورة التي رافقتني رحلة البحث ، والتنقيب فجزاها الله خير الجزاء .

ثم أتوجه إلى كليتي ، يا ترى أي كلية أخصها بالشكر ؟ فقد قدّر الله لي أن أقضي ثلاث سنوات في كلية الآداب بالدمام حيث تعيش أفراد عينة البحث ، لذا كان حقهن في أن أشكرهن على تجاوبهن الواعي مع الباحثة .

وحظيت بالإشراف على الرسالة بكلية التربية للبنات بالرياض ، وأخيراً آن لي أن أعود إلى كليتي الحبيبة بمكة المكرمة أعزها الله . لذا فالوجوه الطيبة التي تتراءى لي من بين سطور بحثي ــ والحمد لله ــ كثيرة وأخص بالشكر :

عميدة كلية التربية للبنات بالرياض الدكتورة الجوهرة بنت فهد آل سعود ، ووكيلة الكلية الدكتورة بدرية الجنـدان ، وعميدة كلية الآداب بالدمام الأستاذة سارة

سعود بن جلوي ، والدكتورة سناء قاعود ، والدكتورة حصة السيف وكيلة الدراسات العليا بكلية التربية بالرياض ، وإلى قسم التربية وعلم النفس على إتاحة الفرصة لمواصلة دراستي ، وإلى الصديقتين الدكتورة هانم ياركندي والدكتورة فضيلة زمزمي وإلى الدكتورة أنجب غلام لتفضلها بالمراجعة اللغوية للرسالة فجزاهم الله خير الجزاء .

وجزيل شكري وتقديري للسادة الأساتذة المحكمين على ما قدموه من توجيه وإرشاد وأخص بالشكر الدكتور سامي ملحم .

كما أقدم شكري لجميع العاملين بمركز الحاسب الآلي ومركز البحوث التربوية بجامعة أم القرى ، والعاملين بمدينة الملك عبد العزيز للتقنية .

وأتوجه إلى أسرتي الحبيبة والتي فقدت منها خلال بحثي عميديها ـ والديّ رحمهما الله ـ فقد كان دعاؤهما بركة وفرجاً لما واجهني من مصاعب .

كما أتقدم بأسمى آيات الشكر والعرفان لأخويّ اللذين كانا بمثابة الأب في حياة والدي وبعده وعلى الأخص أخي لطفي فهو لم يملّ ، ولم يفتأ عن توفير ما أحتاج إليه من مراجع ، وقاسمه زوجي في مرافقتي من وإلى الرياض الغنّاء فلم يأل جهداً في تذليل المتاعب التي أحاطت بالبحث فكان لي ـ بعد الله ـ سنداً وعوناً لإنجاز الرسالة على هذا النحو .

والشكر لأختي الكبرى التي شاركت والدتي ـ رحمها الله ـ في تربيتي ، وكم من أمهات لم يلدن كن كالأنجم الزاهرة تألقاً وعطاءً ، والعرفان لأختي الصغرى وزوجها وابن أخي الأكبر .

لهؤلاء جميعاً وإلى كل من أعانني على المضي في الطريق بالكلمة الصالحة والدعاء الصالح أقول جزاكم الله خير الجزاء .

ولعلها محاولة متواضعة تقدمها الباحثة ، وهي تسأل الله أن يجنبها الزلل ، وأن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم وهو سبحانه نعم المولى ونعم النصير .

فائقة جوانة

فهرس المحتويات

فهرست الجداول

الجدول الموضـــــوع الصفحة

الجدول	الموضــــــوع	الصفحة

فهرست الأشكال

الفصل الأول
مشكلة البحث

- مقدمة البحث
- مشكلة البحث
- أهمية البحث
- أهداف البحث
- حدود البحث
- التعريف الإجرائي للمصطلحات

الفصل الأول
مشكلة البحث

مقدمة البحث :

تعد السنوات الأولى من حياة الطفل سنوات هامة في تشكيل شخصيته ونموه النفسي والاجتماعي ، وفي تمتعه بأكبر قسط من الطمأنينة والتكيف السليم في مستقبل حياته . ولذلك تقتضي الكفاءة التي يجب أن تتم بها عملية تنشئة الطفل أن يتفهم الوالدان أحسن السبل للتعامل معه في مراحل نموه المختلفة .

ويأمر الإسلام بتعاليمه القويمة الخالدة كلَّ من كان في عنقه مسئولية التربية وخاصة الآباء والأمهات ، يأمرهم بأن يتحلوا بالأخلاق العالية وأن يعاملوا أولادهم بالرحمة ، والموعظة الحسنة وحسن القول ولين الجانب فينشأ الأولاد بذلك على الاستقامة والصلاح ، ويتربون على الجرأة واستقلال الشخصية .

يقول تعالى : ﴿ فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ القَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللهِ إِنَّ اللهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ ﴾ (آل عمران : ١٥٩) .

إن ما يهبه الوالدان للأبناء من الدعم المعنوي والمادي ومن الحب والتفهم ، وما يقدمانه من نماذج وقدوة ومثل عليا يحاكيها الأبناء ، هي عوامل كامنة وراء طمأنينتهم وحسن تكيفهم وارتقائهم النفسي والاجتماعي فالمعاملة الطيبة السمحة تجعل الابن يدرك رحمة والديه به وحبهما له ، مما يساعد على تنمية السمات المرغوبة ويكّون عنده مفهوم إيجابي عن الذات وعن الآخرين فيثق في نفسه ويشعر بالكفاءة في المواقف الاجتماعية .

والطفل الذي يُعاقب ويُنبذ يبدو مدركاً في وضوح لاتجاهات والديه نحوه ، كما

يبدأ في رؤية نفسه على أنه غير مرغوب فيه ، وأنه غير جدير بالحب ويتمثل اتجاهات والديه نحوه (٢٥ : ٤٩٤)* .

وفي ظل هذه الظروف قد يتسم سلوكه بالقلق وعدم الاطمئنان النفسي .

والطفل الذي يتعود على تلقي الحلول الجاهزة لكل ما يواجهه من مشكلات قد يدفعه ذلك إلى تهيب مواجهة المواقف الجديدة ، وعدم الثقة في قدراته على الاستقلال والاعتماد على نفسه أو تحمل مسئولية القيام بالواجبات الشخصية والاجتماعية .

ويرى بروفي Brophy (١٩٧٧) أن السمات التي اكتسبت في الطفولة المبكرة تميل إلى أن تكون أكثر ثباتاً ووضوحاً مع التقدم في العمر ومن أمثلة هذه السمات : الانطواء ، الانبساط ، الثقة بالنفس ، الزعامة ... وإن حدثت تغييرات فيما بعد غير أن عدداً قليلاً من الأفراد يبعد عن الأصول التي غرست في تلك الفترة المبكرة ، خاصة إذا ما أخذت هذه الأصول التزاماً ثابتاً (١٢٨ : ٤٦٨ — ٤٧٠) .

يتضح مما سبق أهمية الأساليب التي يتبعها الوالدان في تعاملهم مع أبنائهم سواء أكانت أساليب سوية أم أساليب غير سوية . وقد اهتمت الدراسات منذ وقت طويل بهذه الأساليب إلا أنها اعتمدت على التقارير اللفظية للوالدين عن سلوكهما تجاه الأبناء . ومن قبيل تلك الأبحاث دراسة محمود عبد القادر (١٩٦٦) ودراسة سيرز وآخرون Sears (١٩٥٧) التي كانت تطلب من أحد الوالدين أو كليهما أن يصف أساليب التنشئة التي يتبعها مع أبنائه .

وتعلق فايزة عبد المجيد (١٩٨٠) بأن من المسلمات الأساسية لهذه الأبحاث الانفصال والتقطع وعدم الاتصال بين كل موقف من مواقف التنشئة والمواقف الأخرى ، فالاتجاه الغالب على معاملة الوالدين الذي يتسم بالتسامح في مقابل التزمت في مواقف

---

* يشير الرقم الأول إلى رقم المرجع في قائمة المراجع المثبتة في آخر البحث بينما يشير الرقم الثاني بعد (:) إلى رقم أو أرقام الصفحات في المرجع .

الجنس ، لا يدل على التسامح في مواقف العدوان وإن مثل هذا الفصل بين مواقف التنشئة لا يسمح بتقدير الطابع العام الذي يسود المعاملة بين الوالدين والأبناء مثل التسامح أو اللين ، في مقابل التشدد والقسوة (٧١ : ٢٥) .

ونصح كل من شايفر و بل Schaefer & Bell (١٩٥٧) بضرورة استخدام المقاييس التي تقيس التفاعل في الأسرة كما يدركه الأبناء حيث يختلف إدراك الأبناء لمعاملة الوالدين عن وصف الوالدين لأساليبهم في رعاية أبنائهم (١٠٧ : ٥٤) .

إن إدراك الأبناء Apperception ليس مجرد إحساساً بسلوك الوالدين كما يحدث فعلاً ، لكنه عملية معقدة تتضمن تفاعل الطفل مع الموقف ، وتفسيره لاتجاه والديه نحوه بحسب خبراته السابقة ورأيه فيهما واتجاهاته نحوهما ، وحكمه عليهما ، وفهمه لعلاقته بهما (٧٧ : ١٠٧) .

وهذا الأسلوب في الدارسات ــ التي تعتبر الدراسة الحالية منها ــ يلعب دوراً تشخيصياً ، كما أنه لنتائجه دوراً وقائياً فهو تشخيصي لأنه يحاول الوصول إلى العوامل المرجحة لظهور السمات السوية (الإيجابية والبناءة) في الشخصية أو عدمها . وإذا تم توظيف هذه النتائج وترجمتها إلى أنماط سلوكية على هيئة أساليب والدية وتوجيه الوالدين إلى الالتزام بالصحيح منها فهذا يعني أنه يعمل على وقاية الأبناء من الاتصاف بسمات غير سوية التي تولدها أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة (١١٥ : ٤٤) .

إن التأكيد على حسن تربية الأبناء مبعثه ضرورة الارتفاع بشخصياتهم إلى مستوى ديننا الحنيف ــ دين الإسلام ــ الذي يستهدف من التنشئة الاجتماعية تربية الفرد ــ منذ نعومة أظفاره ــ على الالتزام بآداب اجتماعية فاضلة وأصول نفسية نبيلة تنبع من العقيدة الإسلامية الخالدة والشعور الإيماني العميق ، ليظهر الفرد في المجتمع على خير ما يظهر به من الثقة بالنفس والشعور بالطمأنينة والالتزام بالمسئولية .

وظهور هذه السمات لدى الأبناء يحتاج إلى جهد تربوي واعي من المحيطين بهم

خاصة الوالدين وما يتبعانه من أساليب المعاملة . وهذا ما دفع الباحثة إلى دراسة تلك السمات في علاقتها بأساليب معاملة الوالدين .

مشكلة البحث :

في ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في الإجابة على السؤال الرئيسي التالي :

ما العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية المختلفة وسمات شخصية الطالبة الجامعية ؟

ويتفرع عن هذا السؤال التساؤلات التالية :

— هل توجد علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية غير السوية ـ كما تدركها الطالبات ـ والطمأنينة النفسية لديهن ؟

— هل توجد علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية غير السوية ـ كما تدركها الطالبات ـ والثقة بالنفس لديهن ؟

— هل توجد علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية غير السوية ـ كما تدركها الطالبات ـ والمسئولية الاجتماعية لديهن ؟

— هل توجد فروق دالة في أساليب المعاملة الوالدية السوية بين الطالبات الأكثر طمأنينة والأقل طمأنينة للأقسام الأدبية والعلمية ؟

— هل توجد فروق دالة في أساليب المعاملة الوالدية السوية بين الطالبات الأكثر ثقة بالنفس والأقل ثقة للأقسام الأدبية والعلمية ؟

ـ هل توجد فروق دالة في أساليب المعاملة الوالدية السوية بين الطالبات الأكثر مسئولية اجتماعية والأقل مسئولية للأقسام الأدبية والعلمية ؟

أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث في التعرف على العلاقة بين أساليب معاملة الوالدين ـ كما تدركها الطالبات ـ والطمأنينة النفسية ، والثقة بالنفس ، والمسئولية الاجتماعية لدى هؤلاء الطالبات . والكشف عما إذا كانت أساليب المعاملة الوالدية السوية تؤدي إلى وجود بعض سمات الشخصية التي تُقيّم تقييماً إيجابياً .

ولهذا الموضوع أهميته الملحوظة لما يضيفه للتراث السيكولوجي والتربوي في الجانبين النظري والتطبيقي .

ففي الجانب النظري تبدأ دراسة هذه العلاقة في مجال الشخصية الذي يمثل نقطة الانطلاق لمعظم الدراسات السيكولوجية بهدف الكشف عن أحسن الشروط الكفيلة بتحقيق فاعلية الفرد .

وهدف كل بحث علمي أن يصل إلى نتائج تلقي مزيداً من الضوء على الظاهرة المدروسة الذي يؤدي بدوره إلى وضع القوانين التي تخضع لها الظاهرة النفسية . وهنا يكون العلم قد حقق شوطاً نحو التقدم الذي يمكنه من الوفاء بحاجات المجتمع وهو ما أطلق عليه محمد علي حسن (١٩٧٠) بالمسئولية الاجتماعية للعلم (٩٢ : ٢٣٩) .

ونظراً لما يمر به مجتمعنا السعودي من تغيرات ثقافية وتربوية وتكنولوجية واجتماعية سريعة ، تبرز الحاجة لمثل هذه الدراسات التي تؤازر هذه المتغيرات وتهيىء لها الظروف اللازمة لتنمية إمكانات بناء هذا المجتمع وتوفر السمات اللازمة لاستيعاب هذه التغيرات والتوافق معها .

وتفتح هذه الدراسات آفاقاً لدراسات وبحوث أخرى في هذا المجال ، ومن ثمَّ إمكانية وضع بنيان نظري للعمليات النفسية التي تقوم بين الوالدين وبين الأبناء لبناء شخصياتهم وذلك من خلال تكامل هذه الدراسات والبحوث .

أما الجانب التطبيقي فيبرز في جانبين :

أولهما : مجال التنشئة الاجتماعية : **Socialization**

يعد النمو عملية تغير وتوجيه للتغير ، وبهذا الفهم لطبيعة النمو تخضع التغيرات الحادثة في مظاهر النمو المختلفة الجسمية والعقلية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية والخلقية والدينية وفي كافة مراحل نمو الفرد الإنساني ، لرعاية البيئة ، خاصة الأسرة ، والمدرسة وباقي المؤسسات التي تهتم بالتنشئة الاجتماعية . وبقدر ما تتم هذه الرعاية وفقاً لفهم واع لشخصية الفرد النامي ، وفلسفة واضحة لتوجيه النمو ، يتم الهدف الأعظم الذي تنشده أي جماعة إنسانية وهو تكوين الشخصية الناضجة . وعلى ذلك فإن الكشف عن الأساليب ذات الصلة بالسمات الإيجابية (الطمأنينة النفسية ، الثقة بالنفس ، المسئولية الاجتماعية) وتلك الأساليب التي تؤدي إلى وجود سمات الشخصية التي تقيم تقييماً سلبياً يفيد الآباء والأمهات والمربين على معرفة أساليب المعاملة وأثرها في تكوين شخصية الأبناء . ويساعد المربين على الإسهام في الحد من النتائج السلبية لهذه الأساليب ، كما يعمق إدراكهم لأهمية ممارسة الأساليب البناءة والإيجابية بوعي وإيمان لكي تؤدي بهم إلى تربية أجيال ذوي شخصيات مطمئنة نفسياً ، واثقة من نفسها ، واعية لمسئولياتها نحو الله ونحو نفسها ونحو الآخرين .

وهذا الوعي بالمسئولية يعمل على الاستقرار داخل المجتمع ويقلل من المشكلات التي تهدد نظامه القيمي .

ثانيهما : مجال الإرشاد النفسي : **Counseling Psychology**

يقوم الإرشاد النفسي على استخدام المنهج العلاجي ومحاولة تغيير وتعديل

السمات السلبية في الشخصية ، لذا يمكن توظيف نتائج هذه الدراسة لمساعدة المرشد النفسي في المدارس على وضع برامج إرشادية للآباء والأمهات لتصحيح أساليب معاملتهم لأبنائهم إن كنا ـ حقاً ـ نرغب في جيل يتمتع بقدر كبير من الصحة النفسية .

كما يساهم البحث الحالي في إضافة مقياس جديد لقياس الثقة بالنفس لدى الطالبات الجامعيات مما يوفر إمكانية الإفادة منه في عملية التوجيه والإرشاد ، حيث يمكن التعرف على حالات ضعف الثقة ومن ثم الأخذ بيد ذوات الثقة المنخفضة ، ومن ثم ضمان تفاعل الطالبة مع الحياة الجامعية .

إضافة إلى ما سبق فإن أهمية الدراسة الحالية تبرز في تناولها لمتغيرات لم يسبق أن تناولتها دراسة سابقة بالبيئة السعودية . فقد توصلت الدراسات العربية إلى وجود علاقة بين أنماط التنشئة المختلفة وأنماط محددة من السلوك لدى الأبناء مثل التوافق في دراسة نبيلة حنا (١٩٥٩) وسيد صبحي (١٩٧٦) ومتغير التسلط في دراسة أميرة الديب (١٩٧٩) ومحيي الدين حسين (١٩٨٥) أما الدراسات السعودية فقد تناولت متغيرات مثل التحصيل الدراسي في دراسة شيخة الشريف (١٩٨٤) وفاطمة الوادي (١٤٠٥هـ) بينما تناولت دراسة عبدالكريم أبو الخير (١٩٨٥) علاقة أساليب المعاملة الوالدية بالاضطرابات السلوكية لدى الأبناء الذكور . وتناولت دراسة نفانا عبد السلام (١٤٠٥هـ) هذه العلاقة بتقبل الذات والآخرين لدى الإناث بينما تناول عابد النفيعي (١٩٨٩) الخلق الاجتماعي في علاقته بنظام التربية من الوالدين وأحدث الدراسات السعودية هي لميسرة طاهر (١٩٩٠) حيث تناول هذه العلاقة مع بعض الجوانب السوية من الشخصية والجوانب غير السوية ودراسة أخرى لصباح الرفاعي (١٩٩٠) التي تناولت علاقة أساليب المعاملة الوالدية بنجاح الحياة الزوجية أو فشلها لدى الإناث .

وبذلك تنفرد الدراسة الحالية في تناولها لمتغيرات الطمأنينة النفسية ، الثقة بالنفس ، المسئولية الاجتماعية الأمر الذي يضيف أبعاداً جديدة إلى هذا الميدان الواسع .

كما أن المرحلة العمرية لعينة الدراسة الحالية (الخاصة بجنس الإناث) لم تتناولها الدراسات السعودية لمعرفة كيفية إدراك الفتيات الجامعيات لأساليب معاملة الوالدين ، والعلاقة بين تلك الأساليب وسمات شخصية الفتيات الجامعيات بالمنطقة الشرقية .

وأخيراً فإن الباحثة توجه اهتمامها إلى دراسة هذه المشكلة وهي ترى أنها بهذه الدراسة تملأ فراغاً في هذا المجال .

أهداف البحث :

يهدف البحث إلى :

- الكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية ـ كما تدركها فتيات الجامعة ـ وبين الطمأنينة النفسية والثقة بالنفس والمسئولية الاجتماعية لدى الفتيات .

- التعرف على الفروق لدى الأبناء (الإناث) اللاتي يقعن على طرفي متصل الطمأنينة / عدم الطمأنينة ، ومتصل الثقة بالنفس / عدم الثقة ، ومتصل المسئولية / عدم تحمل المسئولية في ستة أساليب سوية من أساليب المعاملة من الوالدين .

حدود البحث :

تجري الدراسة في إطار الحدود الآتية :

- مدينة الدمام .

- طالبات الفرقة الثالثة بكليتي الآداب والعلوم للبنات ممن يقعن في مرحلة عمرية ١٩,٥ ـ ٢٤ سنة .

ـــ والمتغيرات التالية ١ ـ أساليب المعاملة الوالدية .

٢ ـ الطمأنينة النفسية .

٣ ـ الثقة بالنفس .

٤ ـ المسئولية الاجتماعية .

التعريف الإجرائي للمصطلحات الأساسية المستخدمة :

حددت الباحثة المفاهيم المتعلقة بموضوع البحث تحديداً إجرائياً مبتدئة بمفهوم أساليب المعاملة الوالدية ثم الأساليب السوية للمعاملة الوالدية والأساليب غير السوية ثم مفهوم سمات الشخصية وأخيراً تناولت التعريف الإجرائي لمفهوم الطمأنينة النفسية ، والثقة بالنفس ، والمسئولية الاجتماعية .

مفهوم أساليب المعاملة الوالدية :

الأساليب التي يتمسك بها الوالدان في معاملة الأبناء في مواقف حياتهم المختلفة كما تظهر في تقدير الفتيات لتلك الأساليب .

أولاً : أساليب المعاملة الوالدية السوية

١ ـ الاستقلال ومنح الثقة : Independency

وهي تشجيع الآباء أبناءهم على الاعتماد على أنفسهم بإعطائهم قدراً من الحرية وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم وطموحاتهم ومنحهم الثقة والأمن في ذلك .

٢ ـ الحب والقبول : Love & Acceptance

ويقصد به إظهار مشاعر الود والمحبة والاهتمام بتقبل الأبناء وإشعارهم بأنهم

مرغوب فيهم بالاستماع إليهم وتفهمهم وتشجيع مجهوداتهم والاستمتاع بالعمل معهم والسعي لإسعادهم .

٣ ـ التقدير والاهتمام : Respect & Care

وهي تأكيد مشاعر النجاح والتقدم والقدرة والثقة بالنفس واعتبار الذات من قبل الوالدين للأبناء ومنحهم قدراً من التشجيع لمجهودات لها قيمتها وتحتاج لتقدير الكبار .

٤ ـ السلطة الضابطة المتزنة : Mediocre Controlling

والمقصود بها ثبات الأساليب التي يستخدمها الوالدان في معاملة الأبناء واستقرار السياسة المتبعة واستمرارها مع وجود نوع من التكامل في أسلوب الوالدين في الضبط خلال المعاملة الثابتة التي تحكم التصرفات وتوجه السلوك .

٥ ـ العدالة والمساواة : Justice

والمقصود بها توخي العدل في معاملة الأبناء وعدم المفاضلة بينهم والعمل على إنصافهم والتسوية فيما بينهم في الحقوق والواجبات .

٦ ـ المرونة في المعاملة : Flexibility

وهي أسلوب يتبعه الآباء يتيحون فيه للأبناء فرصة النمو السليم ضمن إطار من الحب وجو من التفاهم فيما بينهم (٤٧ : ١٣) .

ثانياً : أساليب المعاملة الوالدية غير السوية

١ ـ التدليل والحماية الزائدة : Coddle & Over Protection

وهي مبالغة الوالدين في حماية الأبناء ورعايتهم وعدم السماح لهم بتحمل أي مسئولية مع قدراتهم ومنعهم من التصرف في كثير من الأمور إلى جانب التساهل في توجيههم .

٢ ـ القسوة وإثارة الألم النفسي : Harshness & Stimulation of the Psychological Pain

المقصود به الصرامة في معاملة الأبناء فيما يتعلق بالأمر والنهي ، والتهديد والنقد والسخرية ، والتحقير ومقاومة الرغبات وغيرها من مظاهر العقاب البدني والحرمان .

٣ ـ الإهمال والنبذ : Negligence

والمقصود به ترك الأبناء دون اهتمام أو توجيه فيما يجب عليهم القيام به ، وعدم إظهار أي نوع من الاستحسان أو التشجيع على ما يديه الأبناء من سلوك طيب ، وحرمانهم من الإحساس بالرعاية الوالدية وإشعارهم بأنهم غير مرغوب فيهم .

٤ ـ التذبذب في المعاملة : Discrimination

وهي عدم استقرار الوالدين أو ثباتهما في طريقة معاملتهما لأبنائهما فيما يتعلق بالثواب والعقاب أو الشدة والتساهل وعدم اتفاقهما أمام الأنماط السلوكية المتشابهة إزاء نفس المواقف .

٥ ـ التفرقة في المعاملـــة : Oscillation

وهي المفاضلة بين الأبناء والتمييز فيما بينهم في الرعاية والاهتمام وإيثار الوالدين لأحد الأبناء بحيث يخصانه بمميزات معينة في معاملته لا يمنحانها لبقية إخوته .

٦ ـ التسلط في المعاملة : Authoritarion

وهي فرض الوالدين قدراً كبيراً من السيطرة على الأبناء والتحكم الزائــد في تصرفاتهم دون السماح لهم بالتعبير عن رغباتهم وإشعارهم دائماً بالعجز والقصور وقد يستخدم في سبيل ذلك العنف أو اللين (٤٧ : ١٤) .

سمات الشخصيـــة : Personality Traits

تعرف الباحثة سمة الشخصية بأنها : « استعداد سلوكي يكتسب في الطفولة من التفاعل بين العوامل الوراثية والعوامل البيئية ، ويوصف الفرد بذلك الاستعداد إذا أظهرت عادات الفرد وأفعاله اتساقاً دائماً نسبياً بما ينبىء بوجود تلك السمة أو ذلك الاستعداد ، وهو يتفاوت لدى الأفراد فتميّز بعضهم عن بعض ، وقد يتعلق ذلك الاستعداد بمواقف اجتماعية أو انفعالية أو معرفية أو جسمية .

الطمأنينـــة النفسيـــة : Security

وتظهر في شعور الفرد بتقبل الآخرين له وحبهم إيَّاه ، وإحساسهم بالانتماء ، وبأن له مكاناً في الجماعة ، والشعور بالسلامة وندرة الشعور بالخطر والتهديد والقلق (٦٨ : ٤) .

ويتحدد مستوى الطمأنينة بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس ماسلو

للطمأنينة إعداد : فاروق عبد السلام . حيث يدل ارتفاع الدرجة على عدم الطمأنينة النفسية بينما يدل انخفاض الدرجة على الطمأنينة النفسية .

الثقـــة بالنـــفس : Self-Confident

وتعرف الباحثة الثقة بالنفس إجرائياً بأنها إحساس الشخص بكفاءته ومقدرته العقلية والنفسية والاجتماعية ، وبقدرته على البت في الأمور ومواجهة مشكلاته ، وبتقبله لذاته فلا يشعر بالنقص نحو الآخرين ، قادر على التعامل معهم ، ويدرك تقبلهم له وثقتهم فيه ويتسم بسمات قيادية ويحرص أن يساهم في خدمة جماعته .

المسئوليـة الاجتماعيـة : Social Responsibility

ويقصد بها مسئولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها ، وتشمل عناصر ثلاثة : الاهتمام والفهم والمشاركة (٤٥ : ١٢) .

الفصل الثاني
الإطار النظري للدراسة

- أساليب المعاملة الوالدية
- سمات الشخصية
- الطمأنينة النفسية
- الثقة بالنفس
- المسئولية الاجتماعية

الفصل الثاني
الإطار النظري للدراسة

الأول : أساليب معاملة الوالدين :

تختلف الأساليب التي يتبعها الوالدان في تنشئة أبنائهم ورعايتهم فمنهم من يستخدم أسلوب العقاب ، ومنهم من يبالغ في رعاية أبنائه ويحميهم حماية زائدة . ومنهم من يهمل الطفل إهمالاً تاماً ، ومنهم من يستخدم أسلوب النصح والإرشاد .

جاءت تعريفات كثيرة للمعاملة الوالدية فقد عرف محمد عماد الدين وآخرون (١٩٨٦) الاتجاهات الوالدية بأنها : « ما يراه الآباء ويتمسكون به من أساليب في معاملة الأبناء في مواقف حياتهم المختلفة على نحو ما يظهر في تقريرهم اللفظي على ذلك » (٩٣ : ٢٤) .

ويعد هذا التعريف أول التعاريف العربية التي حددت وعرفت ما أطلق عليه الاتجاهات الوالدية أو أساليب المعاملة الوالدية .

وشبيه بهذا التعريف تعريف جابر عبد الحميد وسليمان الخضري (١٩٧٨) بأنها : « استجابات التقبل والرفض إزاء الأنماط السلوكية التي تدور حول المواقف الأساسية في تنشئة الأطفال » (٢٢ : ٧٦) .

وتعرفها هدى قناوي (١٩٨٨) بأنها : « الأساليب التي يتبعها الوالدان في تطبيع أو تنشئة أبنائهما اجتماعياً ـ أي تحويلهما من مجرد كائنات بيولوجية إلى كائنات اجتماعية ـ وما يعتنقانه من اتجاهات توجه سلوكهما في هذا المجال » (١٢١ : ٨٣) .

ويعرف عبد الكريم أبو الخير (١٩٨٥) أساليب المعاملة الوالدية بأنها تلك

الأساليب التي تحث التأثير الإيجابي أو السلبي في سلوك الطفل من خلال استجابة الوالدين لسلوكه » (٥٩ : ١٤) .

ويعرف الشناوي عبد المنعم (١٩٨١) المفهوم بأنه : « الأساليب أو الأسس التربوية التي يعامل بها الآباء الأبناء » (٤٨ : ٢٢) .

وترى شيخة الشريف (١٩٨٤) أنها : « الأساليب التي يتمسك بها الوالدان في معاملة الأبناء في مواقف حياتهم المختلفة كما تظهر في تقدير الفتيات لتلك الأساليب . ومن هذه الأساليب ما هو سوي ومنها غير سوي » (٤٧ : ١٣) وتستند الدراسة الحالية على هذا التعريف .

ويتضح من التعاريف السابقة أنها تتفق في مضمونها على مدلول المعاملة الوالدية الذي يتمثل في ممارسة الوالدين لأساليب مختلفة عند تعاملهم مع أبنائهم خلال العديد من المواقف التي تكون بمثابة الاستجابة لأي تصرف يصدر عن الأبناء ويؤدي بالتالي إلى التأثير في مختلف الأنماط السلوكية التي تنشأ حول المواقف الأساسية في التنشئة .

وتعد أساليب المعاملة من الوالدين نوعاً من أنواع العلاقة بين الوالدين والابن (أو الابنة) وهي كذلك الطرق التي يتبعها الوالدان في معاملة الابن أثناء تنشئة الأبناء اجتماعياً ، مما يجعل الابن يدرك من خلال معاملة والديه له أنهما يمنحانه الحب والعطف والتقدير والاهتمام ويشعرانه بحلاوة الدفء العائلي ، أو أنهما يمنحانه الحقد والكراهية ويجعلانه يشعر بالشقاء العائلي .

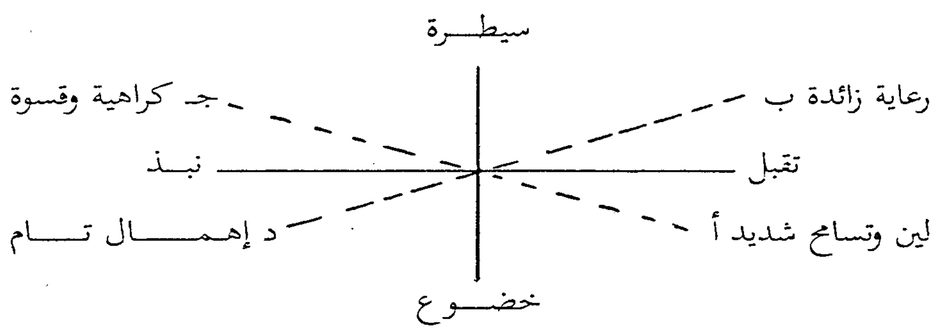
وتؤثر عوامل كثيرة في سلوك الوالد (أم أو أب) منها : خبرات طفولته هو وسلوك والديه إزائه حين كان طفلاً وشاباً ، والعلاقة بين الوالدين (الزوجين) والجو الأسري المسيطر ، والخصائص الشخصية لكل منهما ، ونوع الشخصية التي يريدانها للطفل ، والأساليب التي يعتقدان أنها توصل الطفل إلى ما يريدان له (٣٠ : ٣٥٥) .

تصنيف أساليب المعاملة :

اقترح سيمونز Symonds (١٩٣٩) دراسة سلوك الوالدين مع الأبناء عن طريق بُعدين هما : التقبل في مقابل الرفض ، والسيطرة في مقابل الخضوع .

ويرى سيمونز أن كِلا هذين العاملين موجود بمقادير متفاوتة في علاقات الآباء والأبناء (٦٩ : ٤٧٦) .

ويرى فاروق عبد السلام ومحمد جميل منصور (١٩٨٠) أن معظم البحوث التي درست العلاقة بين الآباء والأبناء قد أظهرت وجود هذين البعدين (المحورين) وقد مثل لها بالشكل التالي :



شكل رقم (١)

ويوضح الشكل رقم (١) صورة خطين متقاطعين يمكن بواسطتهما تحديد مكان الطفل من ناحية أنه منبوذ أو متقبل ، ومن ناحية أنه يخضع لسيطرة وقسوة أم العكس .

فمثلاً الاتجاه (أ) يمثل أباً يتقبل الابن تقبلاً زائداً عن الحد لكنه مع ذلك خاضع ومتسامح في علاقته بالابن .

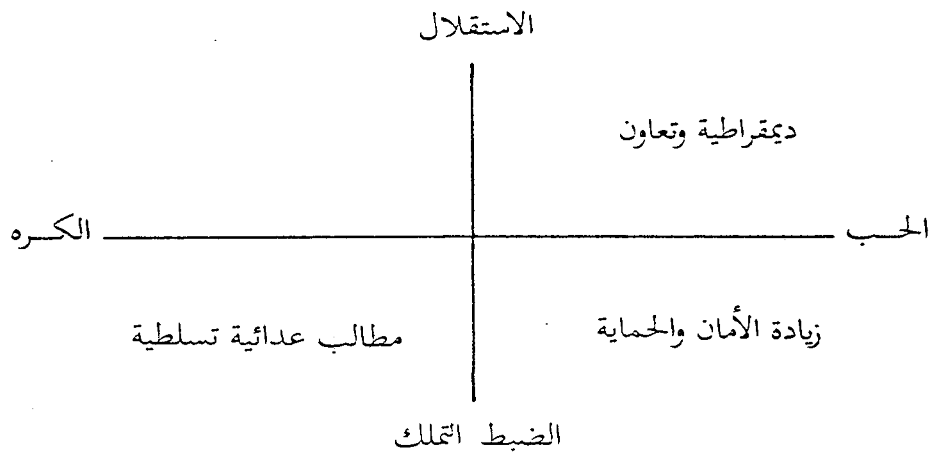
والاتجاه (ب) يمثل أباً يتقبل ابنه تقبلاً زائداً عن الحد لكن مع سيطرة وزيادة في الرعاية .

والاتجاه (جـ) يمثل أباً ينبذ الطفل ، وفي نفس الوقت يستخدم السيطرة والقسوة في إخضاعه .

فالأطراف المتباعدة ليست هي الاتجاهات (الأساليب) الطبيعية . ولكن كلما اتجهنا نحو المركز كان الأسلوب أقرب إلى الوضع الطبيعي (٦٩ : ٤٧٦) .

كما عرضت فائزة عبد المجيد (١٩٨٠) لعدد من النماذج الأخرى التي هدفت إلى تصنيف سلوك الوالدين مع أبنائهما وترى الباحثة أن أهم هذه النماذج نموذج شايفر Schaefer (١٩٥٩) :

نموذج شايفر



شكل رقم (٢)

وعلى ضوء هذا النموذج ، فإن الأم الديمقراطية تكون محبة لابنها وتشجع استقلاله أما الأم المبالغة في الحماية فتكون محبة لابنها إلا أنها حريصة على التحكم في سلوكه .

كما توصل بيكر Becker (١٩٦٤) إلى إمكان وجود ثلاثة عوامل أساسية في سلوك الوالدين مع الأبناء :

١ ـ الحب أو الدفء في مقابل العداء .

٢ ـ التشدد في مقابل التسامح .

٣ ـ الاندماج الانفعالي والقلق في مقابل الحياد الهادىء (٧١ : ٣٣ ، ٣٥) .

ويصنف ميسرة طاهر (١٩٧٩) أساليب المعاملة إلى أقسام ثلاثة :

ـ الأساليب الموجبة والتي يجب أن يتبعها الآباء لتأمين نمو الطفل بالاتجاه السليم وتجنيبه الانحراف .

ـ الأساليب السلبية والتي تعوق نمو الطفل عن الاتجاه السوي والسليم والتي تؤدي إلى انحرافات في نموه من جميع نواحيه الانفعالية والاجتماعية والنفسية وغيرها .

ـ والقسم الثالث هو الأساليب المتذبذبة غير المستقره (١١٤ : ١٤) .

وتناولت الباحثة في الدراسة الحالية الأساليب كما يقيسها مقياس شيخة الشريف (١٩٨٤) ويتضمن :

أولاً : الأساليب السوية وتشمل : الاستقلال ومنح الثقة ـ الحب والقبول ـ التقدير والاهتمام ـ السلطة الضابطة ـ العدالة والمساواة ـ المرونة .

ثانياً : الأساليب غير السوية وتتضمن : التدليل والحماية الزائدة ـ القسوة وإثارة الألم النفسي ـ الإهمال والنبذ ـ التذبذب ـ التفرقة ـ التسلط .

وفيما يلي التعريف بهذه الأساليب :

أولاً : الأساليب السوية

١ ـ الاستقلال ومنح الثقة : Independency

يعرف شايفر وبل Schaefer & Bell (١٩٦٧) الاستقلال بأن يشعر الابن أن

الوالدين يرغبان في أن يسمحا له بالتصرف وحده دون تدخل منهما في نشاطه داخل المنزل ، ويتركاه يتخذ قراراته الخاصة بمفرده (١٠٧ : ١٣٣) .

ويشير مفهوم الاستقلال لدى محمد زيدان (١٩٨٣) إلى منح الابن قدراً كبيراً من الحرية الذاتية في القول والعمل بحيث يكون في مقدوره أن يقول رأيه في الموضوعات المختلفة بحرية وتلقائية ، مستقلاً في اتخاذ القرارات التي تخصه (٨٩ : ٢١٠) .

ويعتبر عبد الكريم أبو الخير (١٩٨٥) أسلوب الاستقلال ومنح الثقة من الأساليب السوية في المعاملة الوالدية ، كما يرى أن يمنح الابن قدراً من الحرية للتعبير عما يريده مما يساعد الابن على تكوين صورة حسنة عن ذاته فيحترمها ، كما يمنح الابن القدرة على الاعتماد على النفس فيجد نفسه قادراً على محاورة المشكلات الطارئة التي تعترض سبيله دون أن يعتمد على الآخرين في حل هذه المشكلات (٥٩ : ٨٣) .

وتنظر فوزية دياب (١٩٧٨) إلى نمو الطفل على أنه سلسلة من مراتب استقلالية تتحقق كل منها باتساع الدائرة التي يعيش فيها ، فالطفل يستقل عن أمه استقلالاً جزئياً ليتصل بباقي أفراد الأسرة ، ويساعده على ذلك المشي والكلام ، ثم يستقل جزئياً عن أفراد الأسرة ليتصل اتصالاً جزئياً برفاقه في المدرسة وهذه الخطوات متصلة ، وتحقيق الاستقلال في كل خطوة منها وإشباعه متوقف على تحقيقه في الخطوة السابقة (٧٢ : ١٠١) .

ويرى القوصي (١٩٧٥) أن تربية الابن على الاستقلال تعني تكوين شخص يعتمد على نفسه في الفكر والعمل ، ويتصل بالمجتمع ويشعر بمسئوليته نحوه وبحقوقه عليه ، وينسجم مع المجتمع بحيث لا يتلاشى فيه ، بل يحتفظ بفرديته ، ويشعر بالأمن الشخصي (٥٧ : ٣٣٦) .

٢ ـ الحب والقبـــول : Love & Acceptance

يشير مفهوم التقبل لدى مصطفى تركي (١٩٧٤) إلى مدى شعور الطفل بأنه محبوب ومرغوب فيه من والديه ، على أن يلمس ذلك في تصرفات والديه نحوه مثل التحدث إليه والعمل معه في أوقات كثيرة ، وأن يفخر الوالدان بالأشياء الحسنة التي يفعلها ، وأن يعطياه قدراً كبيراً من الرعاية والاهتمام (١٠٧ : ١٣٣) .

ويعرف ميسرة طاهر (١٩٧٩) التقبل بأنه قبول الطفل كما هو دون محاولة تغييره والافتخار بأعماله ، والالتفات إلى محاسنه أكثر من أخطائه وفهم مشكلاته وهمومه والتحدث إليه بدفء عاطفي ، يجعله ينسى همومه وتطمينه إذا كان خائفاً ، وتطييب خاطره إذا كان حزيناً وقضاء وقت طويل معه والاستمتاع بالعمل والخروج معه ، وجعله يحس إحساساً عميقاً بالود والصداقة منذ بواكير حياته الأولى ، عن طريق الابتسامة التي تنمي الصحبة وتبعث في النفس الود والدفء والحنان الأبوي (١١٤ : ١٦٧) .

ويرى كمال دسوقي (١٩٧٩) أن التقبل يتميز بالميل الحاد أو الاهتمام القاطع للصغير والحب له . وأن الوالد المتقبل ليس فقط راغباً في الطفل ، بل أيضاً لا يرى في رعاية الطفل مهمة صعبة أو عملاً شاقاً . كما يؤكد الوالد المتقبل على أهمية الابن في البيت كما ينمي علاقة انفعالية حارة معه (٧٦ : ٣٤٧) .

وربط تنظيم ماسلو Maslow (١٩٧٠) للحاجات الإنسانية بين حاجات الحب والانتماء Belonging & Love Needs كما اعتبر كلاً من الحب والانتماء من الحاجات الأساسية للفرد الإنساني (١٣٥ : ٣٠) .

وتؤيد فوزية دياب (١٩٧٨) ذلك بقولها : « إن الحاجة إلى التقبل تتضمن الحاجة إلى الانتماء وإلى أناس يعترفون به ، ويبادلونه الرغبة في الحب وفي التواجد

والتفاعل والتواصل الإنساني ، فهو في حاجة إلى أسرة يتوحد معها ، ويجد فيها الحماية والرعاية والتعاطف . أسرة تشعره بأن هناك من يلتزم به التزاماً مطلقاً ، ويسنده دائماً ، وأنه لن يُلفظ ، ولن يتخلى عنه » (٧٢ : ٩٨) .

ويعرف محمد زيدان (١٩٨٣) التقبل كأسلوب من أساليب المعاملة الوالدية السوية بأنه السلوك الوالدي ـ سلوك الأب أو الأم ـ المعتاد والمتسق نسبياً تجاه الابن ، والذي يتضمن قدراً من الاهتمام بالابن وحبه لذاته ، وقبوله كما هو عليه ، والاستعداد للتضحية من أجل حسن رعايته والعناية به ، بحيث يدرك الابن بأنه مقبول ومحبوب من والديه ، وأنه مرغوب فيه بكل فرديته ، وأنه يشعر بالأمن والطمأنينه في حضور والديه ، وأن يدرك بأن سلوكه وتصرفاته مقبولة ومستحسنة ومرغوب فيها ، ويتجلى التقبل في السلوك الوالدي ، بأن يتقبل الوالد أو الوالدة سلوك الابن وتصرفاته ، وأن يتفهم مشاكله ، وأن يظهر حبه له ، وأن يبتسم له ، وأن يحدثه بدفء وصداقة وأن يسري عنه عندما يبدو حزيناً أو كئيباً ، وأن يفخر بإنجازاته أمام الآخرين ، وأن يستجيب لحاجاته ومطالبه باهتمام ، وأن يوجهه برفق ومودة وأن يبدي اهتمامه بمستقبله وأن يشركه في نشاطاته (٨٩ : ٢٠٣) .

ويكاد يجمع علماء النفس على أن تقبل الوالدين للطفل ، يؤدي إلى النمو السليم ، وأن نبذ الوالدين يؤدي إلى سوء توافقه ، وأن التقبل محبة أصيلة تعني تفهم احتياجات الطفل وتقدير قوانين نموه ، وتهيئة الظروف الملائمة لكي ينمو ويتطور ويتعلم حسب قدرته ، وتوجيهه بحنان واحترام وحزم عندما يخطىء ومكافأته بالمدح والاستحسان عندما يتقدم (٧٢ : ٩٧) .

٢ ـ التقدير والاهتمام : Care & Respect

وهو من أساليب المعاملة الوالدية السوية . ويستمد أهميته من ارتباطه بالحاجات الأساسية للفرد الإنساني ، حيث يشبع حاجة الفرد إلى التقدير . وتحتل هذه الحاجة

مكاناً هاماً في تنظيم ماسلو للحاجات كما سيتضح عند عرض نظرية ماسلو .

وتتحقق حاجة الفرد إلى التقدير والاهتمام من خلال إدراكه لتقدير الآخرين له وخاصة الوالدين وشعوره بأنه موضع قبول وتقدير واعتبار واحترام من الآخرين ، وإلى أن تكون له مكانة اجتماعية ، وأن يكون بمنأى من استهجان المجتمع أو نبذه (١٢ : ٩٨) .

ويرى كونجر Conger (١٩٧٠) أن هذه الحاجة تشير إلى الرغبة في تحصيل المدح والانتباه من الآخرين ، وإلى الحصول على المركز والمكانة العالية من الأقران وأصحاب السلطة (٢٥ : ١٨٠) .

وترى فوزية دياب (١٩٧٨ـ) أن إدراك هذا التقدير يظهر في شعور الابن أنه موضع سرور وإعجاب وفخر لأمه وأبيه وأسرته ، ثم لغيرهم من الناس حيث يعامله الأبوان كفرد له قيمته ، وأنه أحد أعضاء الأسرة المهمين ، وأن جهوده ووجوده لازمان للآخرين (٧٢ : ٩٨) .

ويرى فاروق عبد السلام ومحمد منصور (١٩٨٠) أن إحساس الفرد بتقدير الآخرين له يؤدي إلى ارتفاع تقديره لنفسه وبالتالي إلى الإحساس بالأمن والطمأنينة ، وعلى العكس عندما يحرم الطفل أو المراهق من التقدير في المنزل أو المدرسة فربما يغريه ذلك بالالتجاء إلى الجماعات المنحرفة لإشباع حاجته إلى التقدير عن طريقها (٦٩ : ٥٣٠) .

٤ ـ السلطة الضابطة : Mediocre Controlling

يعتبر عبد العزيز القوصى (١٩٧٥) الحاجة إلى السلطة الضابطة أحد حاجات الفرد الأساسية وأن إشباع هذه الحاجة يقتضي أن يكون للوالدين سياسة ثابتة ليست على شيء من التذبذب بين رأي وآخر .

فالسياسة الثابتة الحازمة هي التي تساعد الطفل على سرعة الوصول إلى الحكم الأخلاقي الصحيح لأن تقدير الطفل لقيم السلوك يتم بسرعة وفي الاتجاه الصحيح إذا كان موقف الآباء منه ثابتاً ـ اللّهم ـ إلا إذا أظهر الوالدان أسباباً قوية تدعم وجوب الاختلاف في الرأي (٥٧ : ١٧٥ ـ ١٧٦) .

ونصحت ديانا بومرند Diana Baumrind (١٩٦٨) الآباء ألّا يكونوا أهل تسلط واستبداد بل أهل ثقة ، وهم الآباء الذين عندما يمارسون السلطة في صورة أوامر أو نواهٍ تجدهم يشرحون الأسباب التي تدعوهم إلى ذلك (٢٤ : ٤٦٩) .

ويعرف عبد الكريم أبو الخير (١٩٨٥) الضبط Control بأنه اهتمام الأبوان بتعريف ولدهما بالجائز والممنوع من الأعمال . وذلك من خلال إيمانه بعدد من القواعد التي تحكم التصرفات والتي يتمسك بها وهو يؤمن بضرورة معاقبة الطفل على كل شيء يقوم به وذلك من أجل إصلاح سلوكه أو تحسينه (٥٩ : ٧٨) .

ويرى محمود أبو النيل (١٩٨٥) أن يلزم الآباء الأبناء بهذه المعايير بصورة حازمة ودافئة عاطفياً في آن واحد حتى يتقبل الطفل متطلبات الواقع المفروضة عليه . أما إذا كان إلزام الطفل بهذه المعايير بصورة تتسم بالعنف والقسوة فإن استجابات الطفل ستكون إما بالخضوع أو التمرد (١٠٢ : ٥١) .

٥ ـ العدالـــــــــــة والمساواة : Justice

يرى كمال دسوقي (١٩٧٩) أن هناك أطفالاً معينين يكونون أكثر احتمالاً لأن يؤثرهم آباؤهم وأمهاتهم أكثر من غيرهم مثل الصغير ، الذكي ، الطموح ، المتفوق في دراسته .. وأن سلوك الآباء والأمهات لا ينّم عن حبهم لكل أولادهم سواء بسواء كما يدّعون (٧٦ : ٣٤٩) .

وتتأتى أهمية إدراك الابن للمساواة بينه وبين إخوته لدى الوالدين من ارتباط هذا

الإدراك بإشباع حاجة أساسية لدى الفرد الإنساني ألا وهي حاجته إلى الأمن . حيث ترى فوزية دياب (١٩٧٨) إن إشباع حاجة الفرد إلى الأمن يتوقف على إشباع حاجاته الأخرى إشباعاً كافياً ، كما إنها حددت بعض العوامل الأسرية التي تزعزع أمن الطفل ومنها تفضيل بعض الأخوة (٧٢ : ٩٤ ، ١٠٦) .

ويعني هذا أن الشعور بالأمن قد يتأثر بإدراك أسلوب المساواة في المعاملة من الوالدين ، حيث يدرك الابن من خلاله أنه مثل بقية إخوته في حصوله على حاجته من التقبل والحب والتقدير وأن النظام المفروض عليه مفروض على إخوته والعكس صحيح فإذا أدرك الابن حصول عجز في أحد هذه الحاجات كأن يتراخى الوالدان في تطبيق قواعد الأسرة على أحد الأبناء أو أحس بأنه يحصل على قدر أكبر أو أقل من الاهتمام شعر الابن بعدم مساواة الوالدين له ولأخوته . حيث يرى علاء كفافي (١٩٨٩) أن الابن يدرك هذا الانحياز كظلم يقع على الآخرين ورفض لهم (٦٣ : ١١٩) .

٦ ـ المرونة : Flexibility

ترى شيخة الشريف (١٩٨٤) أن المرونة أسلوب يتبعه الوالدان ويتيحون فيه للأبناء فرصة النمو السليم ضمن إطار من الحب وجو من التفاهم فيما بينهم .

وفي موضع آخر ذكرت ـ أيضاً ـ بأنه أسلوب يتسم بالتفهم والحكمة في معاملة الأبناء ويتطلب من الوالدين فهماً واضحاً لما لدى أبنائهم من استعدادات وخصائص نفسية واجتماعية لا بد من أخذها في الاعتبار لدى التعامل معهم (٤٧ : ١٣ ، ٢٣٢) .

ويقترب تعريف عبد الكريم أبو الخير (١٩٨٥) لأسلوب تقبل الفردية Acceptance of Individualation من هذا المعنى حيث يدرك الابن من خلال هذا الأسلوب أنه إنسان فريد من نوعه ، له الحق في القول والعمل ، وصاحب حق في أن يحب ويكره ، يختار ما يناسبه من ملبس ، ويترك ما لا يناسبه ، ويبعث هذا الأسلوب

الشعور بمحبة والديه واحترامهما الكامل لشخصيته ، فيقوي ثقته بنفسه ، ويسمح له بأن يشبع حاجاته النفسية والجسمية والاجتماعية والانفعالية فينمو سوياً (٥٩ : ٨٠) .

ويقترب من معنى المرونة أيضاً بعض مظاهر أسلوب عدم التمسك الشديد بالتأديب **Lax Discipline** لدى عبد الكريم أبي الخير (١٩٨٥) وهو ما أطلق عليه محمد زيدان (١٩٨٣) بالنظام المتساهل .

ومن هذه المظاهر ألَّا ينقب الوالدان عن أخطاء الابن وهفواته بل يتسامحان ويغضان الطرف عن بعض أخطاء الابن ومخالفاته وعدم التشدد في فرض النظام ، وأن يتقبل الوالدان أفكار الابن وطموحاته المتواضعة أن يتساهلا إزاء بعض نواحي ضعفه أو قصوره بحيث يشعر الابن الأمن والارتياح عندما يخطىء نتيجة تسامح الوالدين (٨٩ : ٢١١) .

وتؤيد الباحثة أهمية إدراك الابن لمثل هذا النوع من المعاملة حيث لا يحاسب الوالدان الابن على كل صغيرة وكبيرة ويتفهمان نواحي شخصيته الإيجابية ويحرصان على مساعدته على التغلب على الجوانب السلبية بها ويرضيان بما يختاره الأبناء وخاصة إذا أُخذ في الاعتبار حاجة الأبناء في المرحلة الجامعية إلى تكوين شخصيتهم . مما يوجب على الوالدين توخي الحكمة والمرونة في معاملة الأبناء في هذه المرحلة من العمر وخاصة بعدما حرص الوالدان في السابق على تعريف الأبناء بالحدود الخلقية الاجتماعية .

ثانياً : الأساليب غير السوية

١ ـ التدليل والحماية الزائدة : **Coddle & Over Protection**

يعرف عماد الدين ورشدي فام (١٩٨٦) التدليل بأنه تشجيع الطفل على

تحقيق رغباته بالشكل الذي يحلو له ، مع عدم توجيهه لتحمل أي مسئولية تتناسب مع مرحلة النمو التي يمر بها . وقد يتضمن هذا تشجيع الطفل على القيام بألوان من السلوك الذي يعد عادة غير مرغوب فيه اجتماعياً . كذلك قد يتضمن هذا الاتجاه دفاع الوالدين عن هذه الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها ضد أي توجيه أو نقد قد يصدر إلى الطفل من الخارج .

أما الحماية الزائدة فيعرفها بأنها القيام نيابة عن الطفل بالواجبات أو المسئوليات التي يمكنه أن يقوم بها والتي يجب تدريبه عليها إذا كان له أن يكون شخصية استقلالية (٩٣ : ٤٠٣) .

ويرى كمال دسوقي (١٩٧٩) أن الحماية الزائدة تقوم على الإفراط في الاتصال المادي بين الوالد وابنه ، وطول مدة رعايته ، ومنع نمو اعتماد الابن على نفسه ، وفرط تحكم الوالد ورقابته (٧٦ : ٣٤٤) .

ويرى عماد الدين ورشدي فام (١٩٨٦) وهدى قناوي (١٩٨٨) أنه قد يتداخل أسلوب الحماية الزائدة مع أسلوب التسلط لأنه ليس في كل مرة يكون الطفل راضياً عن مثل هذا التدخل في أموره . فإلى الحد الذي يحتمل أن يكون فيه موقف الأبوين عند ممارسة حمايته الزائدة ، معارضاً لرغبة الطفل في التحرر والاستقلال يمكن أن نتحدث عن الحماية الزائدة والتسلط معاً (٩٣ : ٤) (١٢١ : ٨٧) .

ويذكر ليفي Levy (١٩٣٤) أن هناك نوعين من الحماية : أحدهما تجمع فيه الأم بين الإفراط في الحب والحماية ، والنوع الثاني : تجمع فيه الأم بين الحماية والإفراط في السيطرة والتسلط الذي يقيد حرية الابن (٣١ : ٦٧) .

وترى فوزية دياب (١٩٧٨) أن الأطفال يختلفون من حيث رد الفعل على حماية والديهم المفرطة لهم ، منهم من يظهر عليه نقص الشعور بالثقة بالنفس أو الخوف

عن المسئولية ، ومنهم من يكون رد فعلهم على الإحباط رداً عنيفاً . فقد يقاومون السلطة مقاومة شديدة . ومن المحتمل أن يصبحوا مستبدين (٧٢ : ١٠٢) .

٢ ـ القسوة وإثارة الألم النفسي :

يعرف عماد الدين ورشدي فام (١٩٨٦) القسوة بأنها استخدام أساليب العقاب البدني (الضرب) والتهديد به والحرمان . أي كل ما يؤدي إلى إثارة الألم الجسمي كأسلوب أساسي في عملية التنشئة الاجتماعية .

كما يعرف إثارة الألم النفسي بأنه يتضمن جميع الأساليب التي تعتمد على إثارة الألم النفسي مثل إشعار الابن بالذنب كلما أتى سلوكاً غير مرغوب فيه ، أو عبَّر عن رغبة محرمة أو بتحقير الابن والتقليل من شأنه أياً كان المستوى الذي يصل إليه سلوكه وأداؤه .

ويعتمد كل من القسوة وإثارة الألم النفسي على العقاب كوسيلة تربوية لا غنى عنها في تعديل سلوك الأبناء وتصحيح أخطائهم إلا أن العقاب في الحالة الأولى هو نوع من العقاب البدني في حين أنه في الحالة الثانية نوع من العقاب النفسي (٩٣ : ٤) .

ويرى محمد بيومي (١٩٨٧) أن القسوة تأخذ مظاهر مختلفة منها : العقاب البدني ، واللفظي ، معارضة لرغبات الابن ، والشدة المتناهية ، المنع والقهر والإجبار تحميل الطفل من المسئوليات أكثر مما يتحمل أو يطيق ، مطالبة الابن بأن يبدي من الاستقلال وحسن التصرف ما لا يستطيع أن يقوم به من هم في مثل سنه .

كما يُرجع وجود القسوة عند بعض الأسر إلى توارث القسوة من جيل إلى جيل لأن الوالدين اللذين يسيئان معاملة أطفالهما غالباً ما يكونان قد لاقا معاملة سيئة في طفولتهما .

كما يرى أن معاملة الطفل بقسوة قد تعود إلى تغاضي المجتمع عن استعمال أساليب المعاملة الوالدية القاسية مما يساعد على انتشار المعاملة القاسية للطفل (٨٦ : ١٥٢٠) .

ويرى محمد الهابط (١٩٨٧) أن العقاب الشديد يؤدي إلى تأكيد السلوك الشاذ لدى الأبناء ، فمثلاً إذا كان سلوك الطفل العدواني يرجع إلى شعوره بالإحباط والفشل فإن عقابه في هذه الحالة يزيد من إحباطه وبالتالي يزيد من اندفاعه وراء هذا السلوك العدواني (٨٨ : ١٧٦) .

٣ ـ الإهمال والنبذ : Negligence

يرى عماد الدين ورشدي فام (١٩٨٦) أن الإهمال : ترك الطفل دونما تشجيع على السلوك المرغوب فيها أو استحسان له ، وكذلك دونما محاسبة على السلوك المرغوب عنه كذلك ترك الطفل دونما توجيه إلى ما يجب أن يفعله أو يقوم به إلى ما ينبغي أن يتجنبه (٩٣ : ٤) .

ويرى محمد زيدان (١٩٨٣) أن السلوك الوالدي المعتاد والمتسق نسبياً تجاه الابن ، والمتضمن قدراً من الإهمال وعدم الاكتراث أو عدم الاهتمام واللامبالاة والفتور والإعراض عن رعاية الابن وتركه دون تشجيع أو حفز على السلوك المرغوب فيه ، ودون محاسبة على السلوك المرغوب عنه فيشعر الابن بعدم الاكتراث بحاجاته واللامبالاة برعايته والبرود العاطفي من والديه مما يهدد مشاعر أمنه واستقراره وثقته بنفسه فيكوّن مفهومه عن نفسه بعدم جدارته لنيل أو كسب رضاء والديه ، واهتمامهم به مستحثاً مشاعر العجز والإحباط والقلق . ويتجلى الإهمال في السلوك الوالدي أي يهمل الوالد أو الوالدة الابن وأن لا يلتفت لرعايته ، وأن لا يشغل باله عليه بقليل أو كثير ، وألا يعطي الابن إلا قدراً متدنياً من العناية المادية أو المعنوية العارضة (٨٩ : ٢١٦) .

ويتجلى الرفض لدى ميسرة طاهر (١٩٧٨) في غضب الوالدين لأبسط

أخطاء الابن فلا يصبران عليه ولا يعملان معه ، وإذا طلب مساعدتهما بنسيان ذلك ، ولا يحصل على ما يريد إلا بعد إلحاح شديد عليهما ويتعاملان معه كما لو كان غريباً عنهما ، ويشعرانه بأن أفكاره سخيفة وغير جديرة بالاهتمام (١١٤ : ١٦٩) .

ويلخص مصطفى تركي (١٩٧٤) هذا المفهوم في قوله : يشعر الطفل بالنبذ عندما يفشل الوالدان في أن يظهرا بوضوح عاطفة إيجابية أو دفئاً عميقاً نحوه (١٠٧ : ١٣٣) .

ويرى محمد بيومي (١٩٨٧) أنه كما يعتبر الحب هو العامل الأول في تكوين اتجاهات موجبة نحو الحياة ، فحرمان الطفل من الحب وشعوره بالنبذ يؤدي إلى عدم قدرته على التكيف للوسط الذي يعيش فيه مما يؤدي إلى تعلمه أنماطاً سلوكية غير سوية (٨٦ : ١٥٢١) .

٤ ــ التذبذب في المعاملة : Discrimination

ويعرفه عماد الدين ورشدي فام (١٩٦٨) بأنه عدم استقرار (الوالد أو الوالدة) من حيث استخدام أساليب الثواب والعقاب أو بمعنى آخر أن نفس السلوك المثاب قد يعاقب عليه الطفل مرة أخرى أو في وقت آخر . كذلك قد يتضمن حيرة الوالد نفسه إزاء بعض أنماط السلوك هل يعاقب عليها الطفل أم يثاب ؟ (٩٣ : ٥) .

ويتفق تعريف محمد زيدان (١٩٨٣) مع التعريف السابق حيث يتجلى في عدم اتباع الوالدين طريقة واحدة أو أسلوباً متسقاً في معاملة الابن كأن يعاقب الوالدان الابن على عمل سبق وأن شجعاه عليه ، وأن يكون سلوكه أمام الضيوف غير سلوكه العادي وأن يتأثر الوالدان بآراء الأقارب في الأمور المتصلة بالابن (٨٩ : ٢١٧) .

ويرى علاء كفافي (١٩٨٩) أن التذبذب هو إدراك الابن لتأرجح وتفاوت

الوالدين في مواقفهما إزاء ما يصدر عنه ، وإدراكه لعدم ارتباط المثوبة والعقوبة بالسلوك نفسه وارتباط السلوك بعوامل أخرى كالمزاج الشخصي أو باعتبارات وقتية لحظية عند الآباء (٦٣ : ١٢٠) .

ويرى كمال دسوقي (١٩٧٩) أن التساهل والتسلط طرفان من النظام Disciplin وأسوأ منهما التذبذب بين الشدة واللين حيناً وحيناً وعلى الفعل نفسه من جانب أحد الأبوين أو كليهما (٧٦ : ٣٢٥) .

ويفصل علاء كفافي (١٩٨٩) أنه في ظل معاملة الوالدين المتذبذبة لن يتمكن الابن من أن يكون ارتباطات مستقرة ودائمة بين سلوك معين ونتائج تترتب عليه . ونتيجة لذلك يمكن أن يتعرض الابن للاستهجان أو الرفض أو العقاب في كثير من المواقف . وهو عاجز عن تجنب هذا الموقف ، بل إنه غير مقتنع بما يتعرض له من عقاب وإدانة . وسيدرك عقاب الوالدين كعقاب غير مبرر ؛ لأنه لم يقترف ذنباً أو لم يأت ما يستوجب العقاب (٦٣ : ١٢٠) .

٥ ـ التفرقة : Oscillation

يعرف محمد عماد الدين ورشدي فام (١٩٨٦) التفرقة بأنها عدم المساواة بين الأبناء جميعاً والتفضيل بينهم بناء على المركز أو الجنس أو السن أو أي سبب آخر (٩٣ : ٥) .

ويرى محمد زيدان (١٩٨٣) أن التفرقة كأسلوب معاملة من الوالدين يتضمن الأثرة والتفضيل والمحاباة والتحيز والتفرقة وعدم النزاهة والمساواة بين الأبناء في الرعاية ، والعناية والاهتمام الموجه إليهم بسبب الجنس أو السن أو اللون والشكل أو المرض أو المركز أو لأي سبب آخر .

ويتجلى السلوك الوالدي المتحيز أو المحابي بين الأبناء بأن يبدي الوالد أو الوالدة

حباً أكبر للابن الصغير أو الكبير ، وأن يفضل البنون على البنات أو العكس وأن يعطي أحد الأبناء أولوية أو امتيازات مادية أو معنوية أكثر من باقي أخوته (٨٩ : ٢١٥) .

ويرى كمال دسوقي (١٩٧٩) أنه كلما كان أحد الأبناء أكثر نجاحاً أصبح الوالدان أكثر إرادة للتضحية من أجله ولو استتبع ذلك الاستخفاف ببقية الأشقاء .

كما يرى أن الابن الذي يدرك أنه أثير والديه يعلم أنه يمكنه قول وفعل أشياء يعاقب عليها الأشقاء الأقل حظوة ، والابن الذي ليس محظوظاً يدرك أيضاً مركزه ويستاء للمزايا التي تمنح للمحظوظ . والمحظوظ بطبيعة الحال يبدي رغبة كبيرة في إرضاء والديه ، أما أشقاؤه فيصبحون عدوانيين وقتاليين . وبذلك تضعف الروابط العاطفية بين الأخوة فيقل انتماؤهم لبعضهم كما يقل انتماء الأبناء إلى الوالدين والأسرة عامة (٧٦ : ٣٤٨) .

٦ ـ التسلط : Authoritarion

ويعرفه محمد عماد الدين ورشدي فام (١٩٨٦) بأنه فرض الوالد (أو الوالدة) لرأيه على الطفل ويتضمن ذلك الوقوف أمام رغبات الطفل التلقائية أو منعه من القيام بسلوك معين . وقد يستخدم الوالد في سبيل ذلك أساليب متنوعة تختلف خشونة ونعومة ، كأنه يستخدم ألوان التهديد المختلفة أو الخصام أو الإلحاح أو الضرب أو الحرمان أو غير ذلك ولكن النتيجة النهائية هي فرض الرأي سواء بالعنف أم اللين (٩٣ : ٣) .

ويرى محمد زيدان (١٩٨٣) أن التسلط كأسلوب معاملة من الوالدين هو السلوك الوالدي المعتاد المتسق نسبياً تجاه الابن والمتضمن قدراً من التحكم والتسلط والقسوة والصرامة في فرض النظام والضبط ، والتزمت أو التشبث بالرأي وفرض الطاعة وطلب الإذعان مما يجعل الابن يدرك قسوة والديه وتحكمهما وتسلطهما عليه ، مما ينمي في نفسه الامتثالية والخضوع والشعور بالدونية وعدم الكفاية وسهولة الانصياع .

ويتجلى التحكم في السلوك الوالدي بأن يفرض الوالد أو الوالدة طاعته بحزم ، وأن يرفض المواقف الجريئة أو المتحدية من الابن وأن يرفض النظام بخشونة وقسوة مفرطة ، وألّا يصغي للآراء الناقدة وأن يتضايق ويثور غضبه بسهولة من تصرفات الابن (٨٩ : ٢٠٩) .

وأطلق مصطفى تركي (١٩٧٤) مصطلح التقييد على أن المفهوم المقابل للاستقلال ، ويعرفه بقوله : مدى تقييد الوالدين لنشاط الطفل داخل المنزل وخارجه ومدى السماح له بمزاولة نشاط تحت إشرافهم المباشر وبعلمهم وبإذن منهم (١٠٧ : ١٣٤) .

ويقترب معنى الدرجة العالية في التقييد من مفهوم التسلط حيث يفضل الوالد (أو الوالدة) أن يكيّف الطفل تفكيره وسلوكه طبقاً لرغبات الوالدين ، وأن يعرفا ما الذي يفكر فيه الطفل وماذا يفعل في كل وقت ؟ كما يتدخّلان في نشاطه داخل المنزل وخارجه .

ويرى حامد زهران (١٩٨٤) أن وقوع الطفل تحت سلطة الكبار تجعله يستجيب لهم استجابات يمتزج فيها الاعتماد والمقاومة والحب والكره وأن التسلطية تعوق النمو الصحي للطفل وتستحثه على مقاومة السلطة (٢٦ : ٢٧٧) .

يتضح من العرض السابق الدور الذي تلعبه أساليب معاملة الوالدين في حياة الأبناء وسماتهم الشخصية . وتشبّه الباحثة دراسة أساليب المعاملة الوالدية وهي مستقلة عن بعضها البعض بدراسة الشخصية من حيث مكوناتها الجسمية ، الانفعالية ، الاجتماعية ، حيث في كلا الدراستين يجب ألا يغفل الباحث تفاعل هذه المكونات أو الأساليب مع بعضها البعض .

وهذا ما أشار إليه سيد غنيم (١٩٨٧) في قوله : إن الأسلوب العام الذي

يُعامل به الطفل في طفولته له تأثير وأهمية أكبر من الأساليب المفردة كل على حدة . وإنه في ضوء هذه المعرفة بهذه الأساليب العامة يمكن التنبؤ بما ستكون عليه شخصية الطفل عامة ، مع أن هذا التنبؤ ليس كاملاً للظروف المتغيرة باستمرار حول الفرد والتي يمكن أن تعدل من سلوكه وخصائصه (٤٦ : ١٩٩) .

الثاني : سمات الشخصية : Personality Traits

يعد مفهوم السمة من المفاهيم الهامة في دراسة الشخصية . وقد نال هذا المفهوم حظاً وافراً من الدراسات . وستعرض الباحثة بعض تعاريف السمة .

يعتبر جودرون ألبورت Allport (١٩٦١) من أوائل السيكولوجيين الأمريكيين الذين وضعوا حجر الأساس في بناء الشخصية كمجال للتخصص في علم النفس . حيث استعرض ألبورت العديد من الوحدات التي يمكن أن تتخذ كأساس في دراسة الشخصية مثل العادات ، السمات ، الاتجاهات ، الطرز .. وغيرها . واستقر بعد دراسة مستفيضة في قيمة كل منها على أن السمة هي الوحدة البنائية الأكثر فائدة (١٢٢ : ٣٤٧) فهي الأسلوب الوحيد الذي يمكن مقارنة الناس في ضوئه .

والفكرة الأساسية في السمات هي محاولة تفسير السلوك الظاهري للفرد عن طريق افتراض وجود استعدادات أو تكوينات نفسية تكون مسئولة عن الانتظام والثبات الظاهرين في سلوك الفرد وتعبِّر هذه الاستعدادات عن تهيؤ الفرد للعمل (للسلوك) بشكل ثابت نسبياً (٤٨ : ٣٤) .

ويعتبر ألبورت (١٩٦١م) هذه الاستعدادات أهم مكونات الشخصية ويعرف السمة بأنها « نظام نفسي عصبي يتميز بالتعميم والتمركز يختص بالفرد ، ولديه القدرة على نقل العديد من المنبهات (المثيرات) المتعادلة وظيفياً ، وعلى الخلق والتوجيه المستمرين لأشكال متعادلة (متكافئة) من السلوك التعبيري والتوافقي (١٢٢ : ٣٤٧) .

ويرى ألبورت أن السمات موجودة بالفعل وأنها ليست مجرد تخيلات أو تجريدات . إلا أننا لا نستطيع أن نلحظها بصورة مباشرة إذ يمكننا ملاحظة السلوك وعمل الاستدلالات على وجودها بالتالي . وتعمل السمات على الاستقرار والاتساق في السلوك ، كما أن لها علاقات متداخلة مركبة بعضها مع البعض الآخر . ويتأثر السلوك

عادة بمجموعة من السمات أكثر من تأثره بسمة واحدة بمفردها . وأنه مع تقدم العمر الزمني فإن بناء السمة لشخص ما يميل إلى أن يصبح أكثر استقراراً واتساقاً بصورة تجعل سلوكه أقل تغيراً (٥١ : ١٦٢) . كما قام البورت بتقسيم السمات من حيث تنظيمها إلى ثلاثة مستويات وهي :

السمات الأصلية : Cardinal Traits

وهذا النوع من السمات ليس شائعاً ولا يمكن إلى حد ما ملاحظته لدى كل شخص . وغالباً تكون هي المسيطرة على شخصية الفرد . ويُشتهر بها الشخص أحياناً .

السمات المركزية : Central Traits

وهي السمات الأكثر شيوعاً ، وتمثل الميول التي تميّز الفرد تماماً والتي كثيراً ما تظهر ويكون استنتاجها سهلاً .

السمات الثانوية : Secondary Traits

فهي استعدادات أقل عمومية ، وأقل ثباتاً وأقل ظهوراً في المجال من الاستعدادات المركزية .

ويؤكد البورت أن السمات جميعها سمات فردية وفريدة ولا تناسب سوى الفرد المنفرد ، وأنه لا يوجد أبداً في الواقع شخصان لهما نفس السمة بالضبط (٧٥ : ٣٤٩ ـ ٣٥٠) .

وبالرغم من هذا التأكيد فهو يسلم بوجود سمات مشتركة وذلك لوجود مجموعة تأثيرات التي تشتمل عليها ثقافة ضمن جماعة معينة كما يمكن الاستفادة من السمات

المشتركة في الكشف عن تلك الجوانب من الشخصية التي يمكن في ضوئها مقارنة الأفراد بشكل مفيد ، حيث يمكن النظر إلى السمة المشتركة باعتبارها سمة متصلة . وتتوزع تقديرات (الأفراد) اعتدالياً على شكل منحني الجرس . وأن المجموع الأكبر في الحالات يمكن أن يتجمع في المنتصف ، وأن البقية يمكن أن تتوزع عند الطرفين الأعلى والأدنى (٤٦ : ٢٨٣) .

وفي الوقت الذي أكّد فيه البورت على فردية السمات كان هانز إيزنك Eysenck (١٩٤٧م) مهتماً بوضع تصنيف الأنماط الشخصية . وتحتل المفاهيم الخاصة بالسمة Trait والنمط Type مكاناً أساسياً في تصور إيزنك للسلوك . كما يعرف إيزنك السمة ببساطة بأنها : « تجمعاً ملحوظاً من النزعات الفردية للفعل كما أنها اتساق ملحوظ في عادات الفرد أو أفعاله المتكررة » . وأما النمط فيعرفه بأنه : « تجمع ملحوظ من السمات ونوع من التنظيم أكثر عمومية وشمولاً من السمة بل ويضمها بوصفها جزءاً مكوناً له » . ويرى إيزنك أن السمة يجب أن تُعرف إجرائياً أو أن يصاحبها إجراء قياس معين حتى يمكن أن تكون لها أهمية أو فائدة (٧٥ : ٤٩٧ ، ٤٩٩) .

وتعد السمة أكثر مفاهيم ريموند كاتل Cattell (١٩٥٠) أهمية ، كما يعتبرها تكويناً نفسياً أو بنياناً عقلياً Mental Structure أو استنتاجاً نقوم به من السلوك الملاحظ لتفسير انتظام واتساق هذا السلوك (٧٥ : ٥١٢) .

ويفسر عبد السلام عبد الغفار وآخرون (١٩٦٧) كلمة بنيان بأنها وحدات وظيفية Functional Units تكمن وراء السلوك الظاهري للفرد (٩٨ : ٣٧) .

واعتبر كاتل أن المهمة الرئيسية للمهتمين بسيكولوجية الشخصية هو اكتشاف السمات التي يمتلكها الشخص والأكثر أهمية من ذلك هو معرفة شدة وقوة كل سمة في تكوينه (٥١ : ١٤٣) .

وميَّز كاتل بين نوعين من السمات :

السمات السطحية : Surface Traits وهي سمات يمكن ملاحظتها بسهولة بحيث تبدو في التفاعل مع الآخرين وتبدو هذه السمات قريبة من السطح في شخصية الفرد مثل المرح والحيوية .

السمات المصدرية : Source Traits التي تمثل المتغيرات الكامنة التي تتدخل في تحدد مظاهر السطح المتعددة . وهذا النوع من السمات أكثر ثباتاً وأهمية لدى كاتل (٧٥ : ٥١٢) .

واستعان كاتل في قياس السمات بأساليب ثلاثة هي :

١ ـ بيانات من سجل الحياة : Life Record

تتضمن هذه الوسيلة عادة تقديرات يجريها واحد أو أكثر من الملاحظين لسلوك حالة معينة في مواقف الحياة الواقعية .

٢ ـ بيانات الاستفتاء : Questionnaire Data

وهو أسلوب مألوف لقياس الشخصية وتأخذ أشكالاً عديدة إلا أن استفتاء الشخصية في جوهره طريقة تعتمد على استجابة الحالة على سلسلة من الأسئلة المقدمة له ، ولقد استخدم كاتل هذه الوسيلة بصورة واسعة في دراساته عن الشخصية . وقام بتصميم اختبارات عديدة لقياس الشخصية .

٣ ـ بيانات الاختبارات الموضوعية : Objective Test Data

وفيها توضع الحالة في موقف حرج أو مهدد بينما تُراقب أفعالها واستجاباتها إزاء هذا الموقف ، ومن ثم تُقاس ، والموضوعية في هذا النوع من الاختبارات يمكن تعريفها عن طريق المعيار بأن الحالة في أثناء أداء الاختبار لا تعلم أي مظهر سلوكي قد قُيم بالفعل (٥١ : ١٥٩) .

أما جيلفورد Guilford (١٩٥٩) فيعرف السمات على أنها : « خصال

للأفراد نستنتجها من سلوكهم تتسم بالدوام النسبي ويشترك في الاتصاف بها مختلف الأفراد بدرجات متفاوتة » (١٣٤ : ١٤٤) .

كما يرى جيلفورد (١٩٦٨) أن السمة افتراض عقلي أو متغير وسيط ينتج عن ملاحظة السلوك ، وبعض السمات أحادي القطبUnipolar (حيث يمتد خط السمة من الصفر إلى النهاية العظمى كالمهارة اليدوية وبعضها ثنائي القطب Bipolar حيث يمتد خط السمة بين قطبين أحدهما موجب والآخر سالب ويقع الصفر في منتصف المسافة بينهما ، ومن أمثلة ذلك السيطرة في مقابل الخضوع . والانبساط في مقابل الانطواء (٥٠ : ١٦٤) .

وتعد التعريفات السابقة للسمات من أشهر التعريفات ، وهناك عدد من التعريفات المختلفة لسمات الشخصية في البيئة العربية منها تعريف مليكة وآخرين (١٩٥٩م) الذي يرى أن « السمة أي صفة يمكن التفريق على أساسها بين فرد وآخر عن طريق إسناد بعض الصفات إلى شخص ما ، كالسيطرة أو الخضوع ، والانطواء أو الانبساط أو الاكتئاب » (٨٠ : ٤٢) .

ويرى أحمد زكي صالح (١٩٧٢) السمة أنها : « تجمُّع سلوكي قابل للملاحظة نستدل عليه من سلوك الفرد ويظهر في اتساق عاداته وفي أفعاله المتكررة وتنتظم فيه فئة ضخمة من الاستجابات المشتركة فيما بينها بعلاقة » (٧ : ٧٨٧) .

ويعرف كمال مرسي (١٩٧٨) السمة بأنها : « استعداد سلوكي يكتسب في الطفولة ، من التفاعل بين المعطيات الفطرية وظروف التنشئة الاجتماعية ويظل ثابتاً نسبياً عند الفرد في مراحل حياته التالية . والسمة لا نلمسها ولكن نستدل عليها من نمط السلوك الدائم المتسق نسبياً ، والذي يتبدى في أسلوب الفرد في التوافق مع عدد كبير من المواقف ويميزه عن غيره » (٧٨ : ١٠٩) .

ويعرف أحمد عبد الخالق (١٩٨٧) السمة بأنها : « أي خصلة أو خاصية أو

صفة ذات دوام نسبي ، يمكن أن يختلف فيها الأفراد فتميّز بعضهم عن بعض أي أن هناك فروقاً فردية فيها . وقد تكون السمة وراثية أو مكتسبة ، ويمكن أن تكون كذلك جسمية أو معرفية أو انفعالية أو متعلقة بمواقف اجتماعية » .

كما يرى أن السمة إطار مرجعي Frame of Reference ومبدأ لتنظيم بعض جوانب السلوك والتنبؤ به وهي مستنتجة مما نلاحظه من عمومية السلوك البشري .

والسمة ليس أبداً عِلة السلوك ، بل هي مجرد مفهوم يساعدنا على وصفه (١٠ : ٦٧ ، ٨١) .

ويرى سيد غنيم (١٩٨٧) أن تعريف جيلفورد هو أوسع التعاريف ويمكن تطبيقه على الخصائص الجسمية مثلما ينطبق على الخصائص النفسية (٤٦ : ٢٧٦) كما تستند معظم التعريفات السابقة في حصولها على السمات أو العوامل عن طريق التحليل العاملي .

وتعرف الباحثة السمة بأنها : « استعداد سلوكي يكتسب في الطفولة من التفاعل بين العوامل الوراثية والعوامل البيئية . ويُوصف الفرد بذلك الاستعداد إذا ظهرت عادات الفرد وأفعاله اتساقاً دائماً نسبياً بما ينبىء بوجود تلك السمة أو ذلك الاستعداد وهو يتفاوت لدى الأفراد فيميّز بعضهم عن بعض وقد يتعلق ذلك الاستعداد بمواقف اجتماعية أو انفعالية أو معرفية أو جسمية » .

الثالث : الطمأنينة النفسية (الأمن النفسي) : Security

مرت دراسة الدافعية الإنسانية بتاريخ طويل من الفكر الفلسفي والمسحي والإمبريقي ، وذلك في محاولة لتحديد أبعاد هذا المفهوم النفسي وتدعيمه بالنتائج والأرقام الكمية ليأخذ شكلاً من الدقة العلمية كي يتم في ضوئها تفسير السلوك الإنساني من خلال هذا المفهوم (١٩ : ٧٥) .

ويفضل كثير من العلماء عندما يتناولون موضوع الدافعية ألا يتحدثوا عن دوافع منفصلة تدفع إلى سلوك معين ، بل يفضلون الحديث عن تنظيم دافعي يتسم بدرجة من التفاعل ويكون السلوك في هذه الحال محصلة لهذا التفاعل.وفي مقدمة هؤلاء إبراهام ماسلو Maslow الذي وضع نظرية في هرمية الحاجات (٦٣ : ١٠٦) .

وتحتل الطمأنينة النفسية أو الأمن النفسي مكاناً بارزاً في جميع أنواع التصنيفات للدوافع ، بل ذكر عبد العزيز القوصي (١٩٧٥م) بعضاً من الباحثين الذي اعتبروا الحاجة إلى الأمن هي الحاجة الأساسية التي تكمن خلف نشاط الإنسان . وعلَّل القوصي أهمية هذه الحاجة بأن الطفل لا يتقدم بسهولة في ميدان ما إلا إذا اطمأن إليه ، وشعر بالأمن نتيجة لفهمه الموقف ، وفقدان الأمن يترتب عليه القلق والخوف وعدم الاستقرار ، فلا يجرؤ على الاتصال الاجتماعي الناجح إلا إذا كان مطمئناً إلى مقدرته على ذلك اطمئناناً مشتقاً من فكرته عن نفسه في المواقف الاجتماعية السابقة . وأن الشعور بالطمأنينة والأمن يترتب عليه النزوع للمخاطرة ، ونجاح هذه يُكسب الشخص ثقة في نفسه مما يزيد من ميله للمخاطرة . وهكذا مما يبين أن المخاطرة والأمن يمكن النظر إليهما كحلقة متصلة الأجزاء يؤثر كل منها في الآخر (٥٧ : ٧٩) .

تعريف الطمأنينة في اللغة :

الطمأنينة في اللغة من طَأْمَنَ الشيء أي سَكَّنه . والطُّمأنِينةُ السُّكُونُ . وأطْمَأنَّ

الرجل اِطْمِئناناً وطُمانِينة أي سَكَنَ (٩٧ : ٢٦٨) .

وطمأنينة القلب لدى إبراهيم بن عمر الشافعي (١٩٠٨) هي سكونه واستقراره بزوال القلق والانزعاج والاضطراب عنه وهو لا يتأتى إلا بالطمأنينة إلى الله (٣ : ١٤) .

وعرفت الطمأنينة النفسية في الدراسات النفسية بمصطلح مرادف وهو الأمن النفسي **Security** وهو من المفاهيم الأساسية في مجال الصحة النفسية حيث يشعر الإنسان بالطمأنينة إلى أن جميع حاجاته الأساسية كالطعام والمأوى يمكن إشباعها . فإذا شعر الإنسان بأية صعوبة في إشباع حاجاته الأساسية أحس بالقلق وعدم الطمأنينة .

ويضيف محمد حتاتة (١٩٦٧) إلى أهمية توافر الحاجات الجسمية والفسيولوجية للطمأنينة ، توافر العدل والحرية والمساواة والكرامة ، وبغير هذا الأمن يظل الإنسان قلقاً ، ضالاً ، خائفاً ، لا يستقر على أرض ، ولا يطمئن إلى حياة (٢٩ : ٢٩٥) .

ويعتبر أدلر **Adler** (١٩٦١) الحاجة إلى الأمن هي الغاية النهائية ، وأن السيطرة والتفوق ليسا هدفاً معيناً محدوداً ، بل هي شوق حيوي وميل ديناميكي يبعث العقل للحصول على الغايات التي قد تضمن له الأمن ، وأنه كلما ازداد الشعور بالقصور عمقاً وشدة ، ألحت الحاجة إلى خطة لتوجيه السلوك تكون الغاية النهائية منها هي الأمن (١٦ : ٩٦) .

وانعدام الشعور بالأمان هو ما أطلقت عليه هورني **Horny** (١٩٤٥) مفهوم القلق الأساسي وتعرفه بقولها : الإحساس الذي ينتاب الطفل بعزلته وقلة حيلته في عالم يحفل بإمكانات العداوة وأن ثمة مجموعة من العوامل المعاكسة في البيئة يمكن أن تؤدي إلى هذا الشعور بانعدام الأمن . ومن هذه العوامل : التحكم ، الإهمال ، عدم احترام حاجات الطفل الفردية ، الجو المعادي .. (٧٥ : ١٧٨) .

وارتبط الصراع لدى هورني بالحاجة إلى الأمان . ففي حالة تعرض الفرد إلى ما يهدد شعوره بالأمن فإنه يقوم في نفسه صراع وتضطرب مكونات نفسه (١٠٩ : ٣٣٣) .

ويرى سوليفان Suillvan (١٩٥٣) أن الأمن حالة ناتجة عن القبول ودوافعها القلق الناشيء عن الخوف وعدم القبول وأنه عملية ارتقائية تبدأ منذ الطفولة (١٢٤ : ١٠) .

ويعرف إنجلش وإنجلش English & English (١٩٥٨) الأمن النفسي بأنه مركب من اطمئنان الذات والثقة في الذات والتأكد من الانتماء إلى جماعة آمنة (١٣٠ : ٤٨٣) .

ويقترب وليام بلاتز William Blatz (١٩٦٦) من آدلر من حيث اعتبر الأمن الهدف الأساسي لكل ما هو حيّ . وبلوغ هذا الهدف هو مرادف للصحة العقلية الكاملة وهو تقبل الفرد الكامل المسئولية عن نفسه وعدم الاعتماد على أي فرد أو شيء آخر فيما يختص بتلك المسئولية (٣٩ : ٨٦) .

وتعرف سميرة أبكر (١٩٨٣) الأمن النفسي بأنه الإحساس بالسكينة والطمأنينة والرضا والراحة النفسية مع قلة الإحساس بالقلق والتوتر (٣٩ : ٨٧) .

ويرى حامد زهران (١٩٨٩) أن الأمن النفسي هو الطمأنينة النفسية أو الانفعالية ، وهو الأمن الشخصي أو أمن كل فرد على حدة .

كما يعتبر الحاجة إلى الأمن من الحاجات الأساسية اللازمة للنمو النفسي السوي والتوافق والصحة النفسية للفرد . فالإنسان الآمن نفسياً يكون في حالة توازن أو توافق أمني (٢٩ : ٢٩٦) .

ويذكر ماسلو Maslow (١٩٧٢) أن نوع الاستجابات التي تصدر عن عدم إشباع الحاجة إلى الأمن كالاضطرابات مثلاً ، تصبح صفات مستقلة إلى الحد الذي يظل فيه الشخص غير الآمن غير آمن حتى ولو توافرت له ـ فيما بعد ـ عوامل الأمن والمحبة ويبقى الشخص الآمن آمناً حتى ولو تعرض للتهديد والرفض (٦٨ : ٣ ـ ٤) .

نظرية هرمية الحاجة عند ماسلو :

ترى هذه النظرية أن كل وليد يجيء إلى هذا العالم لديه إمكانات موروثة وجبلية ومواهب ومزاج وحاجات . ويصف ماسلو (١٩٧١) هذه الطبيعة الداخلية بأن لها جذورها الغريزية وهذه الخاصية أميل إلى الضعف منها إلى القوة . ويسهل التغلب عليها وكفِّها وقمعها من البيئات التي تكفّ النمو . وهذه الطبيعة الداخلية ليست سيئة ولكنها إما أن تكون حيادية أو خيرة (٢٠ : ٥٩٧) .

وتقوم نظرية ماسلو (١٩٧١) على أساس أن الحاجات النفسية لا تتساوى في أهميتها بالنسبة للإنسان وبالتالي لا تتساوى في قوتها الدافعية ، وفي إلحاحها طلباً للإشباع . ولكي يصور ماسلو هذا التدرج افترض أن الدوافع يمكن تصنيفها في فئات أو في مستويات ، وأن هذه الفئات أو المستويات تقع في ترتيب رأسي على شكل هرمي متدرج (٦٣ : ١٠٦) .

ويحق لهذه المستويات من الأدنى إلى الأعلى أن تسمى فطرية إذا حققت المحك الأساسي وهو أن غياب أو عدم تحقيق هذه الحاجات يسبب الاضطرابات أو المرض وإشباع هذه الحاجات يستعيد الصحة النفسية (١٣٥ : ٢٥) .

وتتضمن النظرية نوعين من المفاهيم هما : حاجات القصور ، وحاجات الكينونة (١٥٠ : ١١٧) .

حاجـــات الــقصور : Deficienct Needs

وتسمى أيضاً بالحاجات الأساسية وقد صنَّف أربع حاجات أساسية هي : الحاجات الفسيولوجية ، حاجات الأمان ، حاجات الانتماء والحب ، حاجات التقدير .

وتقع هذه الحاجات في ترتيب رأسي على شكل هرم متدرج أي أن الحاجات الفسيولوجية يجب تحقيقها قبل الحاجة إلى الأمان . والأمان قبل حاجة الانتماء والحب ، والانتماء والحب قبل الحاجة إلى التقدير .

وقد سمى ماسلو هذه بالحاجات الأساسية ، لأنه يجب تحقيقها قبل حدوث نمو تال للشخصية وحسب نظرية ماسلو قبل أن تظهر حاجات الكينونة .

وتترابط الحاجات الأساسية المختلفة مع بعضها حيث إن إشباع إحدى الحاجات يترتب عليه إزالتها من مركز المرحلة ويوجه إلى حالة عدم راحة .. وأكثر من ذلك أنه يقدم للشعور حاجة أعلى أخرى وتستمر الإرادة والرغبة ولكن على مستوى أعلى (١٣٥ : ٤٢) .



شكل رقم (٣)
هرمية الحاجات عند ماسلو

ويوضح شكل رقم (٣٠) هذه النقطة بدرجة أكبر وذلك بالتعرف على المستويات الخمسة للحاجات في هذا التنظيم الهرمي (١٢٩ : ٢٠٦) .

الحاجات الفسيولوجية : Physiological Needs

وهي الحاجات التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بالبقاء والتي تشارك فيها الحيوانات الأخرى ، وتشتمل هذه الحاجة للطعام والماء والجنس والإخراج والنوم . وإذا لم تشبع واحدة من هذه الحاجات الفسيولوجية فإنها تسيطر سيطرة تامة على حياة الفرد .

ومن الأهمية بمكان أن ماسلو لم يشعر أن مجموعة من الحاجات لا بد أن تُشبع كليّة قبل أن يتحرر الفرد ليعالج المستوى التالي . ولكنه شعر أن مجموعة من الحاجات لا بد أن تُشبع على نحو متسق إشباعاً أساسياً . وبعبارة أخرى فإن الشخص قد يتعرض بين الحين والآخر للجوع أو العطش ويظل مع ذلك قادراً على أن يعمل على إشباع الحاجات العليا (٢٠ : ٥٨٤) .

حاجات الأمان : Safety Needs

فالهدف الأول للشخص الذي يعمل عند هذا المستوى هو أن ينقص الشك ويتخلص من الريبة وعدم اليقين في حياته . ويبدو أن هذه الحاجات تعمل عملها بوضوح عند الأطفال الذين يخافون خوفاً شديداً حين يواجهون الوقائع الجديدة التي لا يمكن التنبؤ بها . وإشباع حاجات الأمن تؤكد للفرد أنه يعيش في بيئة متحررة من الخطر (٢٠ : ٥٨٥) .

كما يرى ماسلو أن لفقدان الأمن النفسي زملة من الأعراض وأن هناك ثلاثة أبعاد من زملة الأعراض تعد بمثابة الأعراض الأولية (أو العلل) وهي :

١ ـ شعور الفرد بأنه غير محبوب وأنه يعامل بدون مودة ، ومحتقر .

٢ ـ شعور الفرد بالعزلة والانفراد أي مشاعر الوحدانية .

٣ ـ الشعور الدائم لدى الفرد بالخطر أو الشعور بالقلق (٦٨ : ٤) .

حاجات الانتماء والحب : Belonging & Love Needs

متى ما أشبعت الحاجات الفسيولوجية وحاجات الأمن إشباعاً أساسياً فإن الفرد يُدفع بالحاجة إلى التواد . والناس في حاجة إلى أن يكونوا موضع حب وأن يُحَبوا . وإذا لم تُشبع هذه الحاجات فإن الشخص يشعر بالوحدة والخواء . واعتقد ماسلو أن الإخفاق في إشباع الحاجات عند هذا المستوى مشكلة أساسية لدى الأمريكيين في العصر الحاضر .

حاجات التقدير : Esteem Needs

تتطلب هذه المجموعة من الحاجات تقديراً من الآخرين . وهذا التقدير يؤدي إلى خلق مشاعر لدى الفرد بأنه متقبل وذو مكانة وشهرة وإلى تقديره لذاته الذي يؤدي بدوره إلى مشاعر الكفاءة والسداد (٢٠ : ٥٨٦) .

المستوى الخامس : ويتضمن حاجات الكينونة وهي :

تحقيق الذات : Self-Actualization

إذا أشبعت الحاجات الدُنيا إشباعاً مناسباً فإن الشخص يصبح في موقف يمكّنه من أن يكون أحد الأفراد الذين يحققون ذواتهم . ويقصد بتحقيق الذات التحقيق المستمر لإمكانات الفرد وقدراته ومواهبه باعتبار ذلك تحقيقاً لرسالة وآداء لها أو تلبية لدعوة أو قدر أو مصير أو مهنة وكمعرفة تامة بطبيعة الشخص وتقبله لها وكاتجاه لا يتوقف نحو الوحدة والتكامل والتعاون داخل الشخص وما يستطيع الإنسان أن يكونه ينبغي أن يصير إليه .

الحاجة إلى المعرفة والفهم : The Desire To Know & Understand

شعر ماسلو أن الرغبة إلى المعرفة والفهم كانت مرتبطة بإشباع الحاجات الأساسية وما زالت . فمن بين وظائف المعرفة والفهم (كأدوات للتكيف) إتاحة الفرص لإشباع الحاجات الأساسية وأي إعاقة لاستخدام قدرات المعرفة والفهم يهدد الحاجات الأساسية نفسها .

الحاجات الجمالية : Aesthetic Needs

كالحاجة إلى النظام والتماثل والغلق وإتمام الفعل . ورغم أن صلة الحاجات الجمالية بهرم الحاجات ليست واضحة إلا أن ما سلو اعتقد بفطرية الحاجات الجمالية . كما اعتقد أنها تعبر عن نفسها أكمل تعريف لدى الأفراد الذين يحققون ذواتهم (٢٠ : ٥٨٦ ، ٥٨٨) .

من خلال هذا العرض الموجز لنظرية هرمية الحاجات عند ماسلو يتبين المركز الرفيع الذي تحتله الطمأنينة النفسية (الحاجة إلى الأمن) في التنظيم الدافعي . حيث تلي الحاجات الفسيولوجية في أهمية وجودها وكلما انتسبت الحاجة إلى مستوى أدنى إلى قاعدة الهرم دلَّ ذلك على أهميتها وقوتها ، وكلما ارتفعت في التنظيم كانت أضعف وكانت مميزة للإنسان بشكل أكبر .

مما يجدر ذكره أن ماسلو استبدل مفهوم تحقيق الذات بمفهوم آخر هو الإنسانية الكاملة حيث يقول إن الإنسانية الكاملة تتحقق في احتضان الفرد للقيم الإنسانية الخالدة وأن يكون لديه القدرة على الحب وأن تكون لديه القدرة على السمو .

كما يعتبر هذه القيم هي من أهم دوافع الإنسان وأنها لا تختلف عن الحاجات التي سبق الحديث عنها حيث ينشأ عن عدم إشباعها اضطرابات من نوع معين هي اضطرابات الروح Soul-Sickness (٥٦ : ٨٤) .

وأطلق ماسلو (١٩٧١) على هذه القيم مصطلح ما بعد الحاجة Meta Need أو قيم الكينونة Being Values .

كما يرى أن هذه القيم ليست مرتبة ترتيباً هرمياً ولذلك فلها قيم متساوية ، ويؤثر بعضها في البعض الآخر . وأن لكل فرد له أولوياته المسيطرة بما يتفق مع مواهبه الخاصة ومهاراته وقدراته . فالجمال هو أكثر أهمية من الحقيقة بالنسبة لشخص ولكن بالنسبة لأخيه ربما يكون الاتجاه الآخر (١٣٥ : ٣٧) .

ويرى ريتشارد هاوسر Richard Hauser (١٩٧٣) أن النظام الهرمي للحاجات عند ماسلو تحول في سنوات ماسلو الأخيرة إلى نظام هرمي للقيم . وكان مقتنعاً أنه إذا كان الشخص السليم له حاجة ويختار مشبع خاص فإن الشخص حقيقة يختار قيمه (١٣٥ : ٣٧) .

لذا أكّد هاوسر على أنه يجب أن نوسع مفهوم ماسلو لهرم الحاجة وأن نضع في الحسبان أن هذا الهرم يمكن أن يفهم أيضاً كهرم للقيم الحقيقية الجوهريةIntrinsic حيث يقوم ماسلو في ذلك : « أنه متى وافقنا على أن الإشباع أو التحقيق لقيم الكينونة يُعجّل ويحقق الاستعدادات والإمكانات الإنسانية فإنه من الواضح أن هذه القيم ربما تُؤْخذ على أنها حاجات فطرية في المجال نفسه المتصل بالحاجات الأساسية وفي التنظيم الهرمي نفسه » (١٣٥ : ٢٩) .

وقد اقترح عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٨) اسم أراده الوجود لما أطلق عليه ماسلو قيم الكينونة أو دافع الإنسانية الكاملة وهو يرى أنها قوة دافعة أساسية تكمن خلف دوافع الإنسانية المختلفة فهي تلك القوة الدافعة ، الموجهة ، المنظمة لنشاط الإنسان ، وهي تلك القوة التي تدفع الفرد إلى تحقيق تلك الصفات التي تميزه كإنسان (٥٦ : ٢٠٦ – ٢١٠) .

أما سميرة أبكر (١٩٨٣) فقد اقترحت اسم الحاجة إلى الإيمان بدلاً من

ارادة الوجود ، لأنها الحاجة الوحيدة التي تحقق للإنسان إنسانيته وتحقق له وجوده وهي دائمة الدفع لما فيه خير الفرد وخير المجتمع بوجود قوى ربانية أي باعث ديني وأن على الإنسان أن يحقق الهدف من وجوده وهو عبادة الله (٣٩ : ٣٨) .

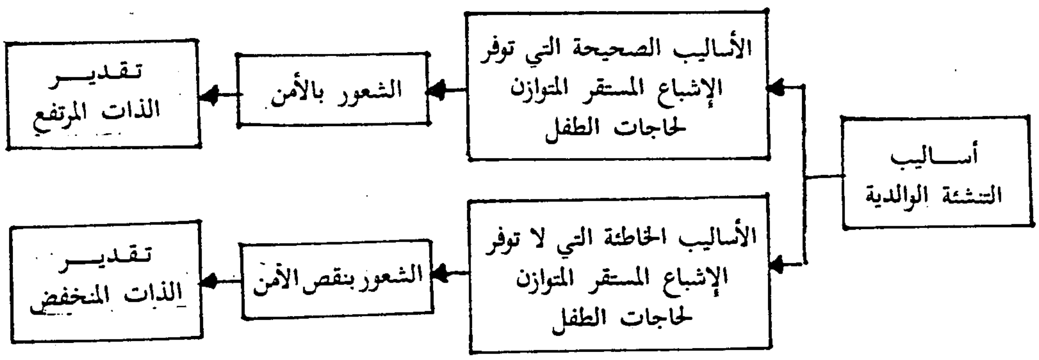
ويقرب من هذا ما ذكره إبراهيم بن عمر البقاعي الشافعي (١٩٠٨ – ١٣٢٦هـ) من أن النفس تسمى مطمئنة باعتبار طمأنينتها إلى ربها بعبوديته ومحبته والإنابة إليه . فالطمأنينة إلى الله تعالى حقيقة ترِد منه سبحانه على عبده تجمعه عليه وترد قلبه الشارد إليه فتسري تلك الطمأنينة في نفسه ومفاصله وأنه لا طمأنينة حقيقة إلا بالله وبذكره .. قال تعالى : ﴿ الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللهِ أَلَا بِذِكْرِ اللهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ ﴾ (سورة الرعد : ٢٨) .

وتتفق الباحثة مع سميرة أبكر (١٩٨٣) من أن هناك أمناً داخلياً وأمناً خارجياً . وأن الأمن الداخلي ينبعث من داخل النفس ويشيع الرضا فيها كنتيجة لعوامل متعددة ، فقد رآها ماسلو في تحقيق الذات ، ويراها روجرز Rogers فيما سيصير إليه الإنسان ، وتراها سميرة أبكر في الإيمان بالله تعالى .

أما الأمن الخارجي فمصدره خارج الإنسان نتيجة لتوفر وسائل حماية الإنسان وسلامته من كل ما يهدد حياته بالخطر ، كالحروب والأوبئة ومختلف الأخطار .

فكأن الأول مصدره البيئة النفسية للفرد والثاني مصدره البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد ، ولا يمكن أن نهمل كلا الجانبين ، إذ أن تأثيرهما متبادل (٣٩ : ٨٩) .

ومن العوامل البيئية التي دُرست علاقتها بالطمأنينة النفسية أساليب معاملة الوالدين للأبناء (متغيرات التنشئة الوالدية) وقد مثَّل علاء الدين كفافي (١٩٨٩) للعلاقة بين متغيرات التنشئة الوالدية والأمن النفسي وتقديرات الذات بالشكل الآتي :



شكل (٤)

وهذا النموذج عندما يحدد اتجاه التأثير من التنشئة الوالدية إلى تقدير الذات عبر متغير الأمن النفسي (الطمأنينة) لا يعني بالضرورة أن التأثير لا يحدث إلا في اتجاه واحد ، بل أن التأثير قد يكون متبادلاً ، بل هو أقرب إلى التفاعل في بعض الحالات . فمن الممكن أن يمضي التأثير في الاتجاه الآخر حيث يؤدي ارتفاع تقدير الفرد لذاته ـ بفعل عوامل أخرى كتحقيق النجاح مثلاً ـ إلى زيادة تقبل الفرد لذاته وإلى تغذية راجعة لشعوره بالأمن والطمأنينة (٦٣ : ١٠٧) .

وتتلخص خصائص الشخصية المتمتعة بالطمأنينة النفسية في أنها :

ــ شخصية تشعر بتقبل الآخرين لها وحبهم إياها وتثق فيهم وتميل للتسامح معهم .

ــ شخصية تشعر بالانتماء ولها مكاناً في الجماعة ولا يتوافر لديها الرغبة في القوة فوق الناس الآخرين بل تهتم بمشاكلهم .

ــ شخصية تشعر بالسلامة والسعادة والرضا والاستقرار الانفعالي ، وندرة الشعور بالخطر والتهديد والقلق بل تتقبل ذاتها وتتسامح معها وتقدرها وتميل للمواجهة الواقعية (٦٨ : ٤ ـ ٥) .

العوامل المؤثرة في الطمأنينة النفسية :

١ ـ علاقة الوالدين بالابن :

أكّدت هورني Horny (١٩٤٥) على دور أساليب معاملة الأطفال على الشعور بالأمن حيث ترى أن التسلط والسيطرة وعدم احترام حاجات الطفل الضرورية والإهمال أو الحماية الزائدة من أهم مصادر عدم الشعور بالطمأنينة (٧٥ : ١٧٨) .

ويرى حامد زهران (١٩٨٩) أن الأسرة السعيدة والمناخ الأسري المناسب لنمو أفرادها نمواً سليماً وإشباع حاجاتهم وخاصة الحاجة إلى الأمن يؤدي إلى تحقيق الأمن النفسي (٢٩ : ٣٠١) .

ووجد كمال مرسي (١٩٨٦) علاقة موجبة بين إدراك عدم التقبل من الوالدين في الطفولة وبين مشكلات التوافق في المراهقة .

وتوصل علماء باثولوجيا النمو النفسي إلى أن سوء علاقة الطفل بوالديه من أهم عوامل سوء التوافق في مرحلة الطفولة ، ومن المنبئات الجيدة بسوء التوافق في المراهقة والرشد (٧٧ : ١٠٢) .

٢ ـ الثقافة :

يقصد بالثقافة « الكل المعقد الذي يشمل المعارف والمعتقدات والفنون والقواعد الأخلاقية والقوانين والعادات والمهارات والقدرات التي يكتسبها الفرد من المجتمع الذي يعيش فيه من خلال عملية التنشئة الاجتماعية » ولكل ثقافة طابعها الخاص الذي يميِّزها عن غيرها من الثقافات (٨٩ : ٨٢) .

ولا تختلف الحاجات الإنسانية من ثقافة إلى أخرى ، ولكن الحضارة التي تمارس

نشاطها عن طريق نظام من العلاقات الشخصية المتبادلة تتيح الفرصة لظهور القدرات والأداءات الفعلية التي يصل عن طريقها إلى هدف خفض التوتر وإشباع الحاجة (٧٥ : ١٩٧) .

وترى هورني (١٩٤٥) أن من شأن الثقافة أن تخلق قدراً كبيراً من القلق في الفرد الذي يعيش في هذه الثقافة ، وأن مفهوم ما هو عادي يتغير ليس فقط بتغير الثقافات ولكن أيضاً داخل الثقافة الواحدة بتغير الأزمنة (٤٦ : ٥٥٧) .

ويرى سوليفان Sulivan (١٩٥٣) أن انعدام الأمن أو الحصر (القلق) هو خبرة التوتر الذي ينتج عن أخطار حقيقية أو موهومة تهدد إحساس الفرد بالأمن وإذا زاد قدرها خفضت من قدرة الفردة على إشباع حاجاته وأدَّت إلى اضطراب علاقاته الشخصية المتبادلة (٧٥ : ١٩١) .

وتقترب نظرية سوليفان في العلاقات الشخصية المتبادلة من نظرة هورني في إعطاء الثقافة أهمية خاصة لنمو وبلوغ الطمأنينة النفسية لدى الفرد . وأن المؤسسات التربوية أثناء تعرضهم لخبرة مشحونة بالقلق مما يؤثر على أمنهم وطمأنينتهم (٣٩ : ٩٤) .

وتضرب الباحثة مثلاً على ذلك عندما يقع بعض الأفراد في قلق نتيجة عرض بعض المؤسسات في المجتمع لبعض المفاهيم بصورة مخالفة ومناقضة لما تقدمه مؤسسة أخرى ، كعرض التليفزيون لسلوك شائع وخاطىء دون نقد له بينما تقدم المدارس السلوك المثالي ؛ لذلك حرص الإسلام على تعليم المعيار الإسلامي للسلوك وهو ما يمكن أن يصطلح عليه بالإطار المرجعي Frame of Reference الذي يرجع إليه الفرد للحكم على السلوك بالصواب أو الخطأ .

كما يرى فونترس Vontress (١٩٦٦م) أن التعصب العنصري يولِّد لدى المجموعات الثقافية إحساساً بالتمايز والقوة والأمن ولكنه يشوش في نفس الوقت على

أفكارهم عن أنفسهم وعن الآخرين الذين يختلفون عنهم ثقافياً (٣٩ : ٩٥) .

ويقف ماسلو في الجانب المقابل مؤكداً على الدور الذي تقوم به الثقافة تجاه الشعور بالأمان فهي مصدر لإشباع الحاجات . ولا ينبغي أن تكفّ الثقافة عن نمو وارتقاء الفرد بل الثقافة الجيدة هي التي تيسر النمو والارتقاء وتساعد عليهما (٢٠ : ٥٩٢) .

كذلك يؤكد حامد زهران (١٩٨٩) على أن إشباع الحاجة إلى الأمن يحتاج إلى وضوح العلاقات الاجتماعية ويسر الاتصال (٢٩ : ٢٩٨) .

٣ ــ مفهوم الذات : Self Concept

مفهوم افتراضي يتضمن مجموع الآراء والأفكار والمشاعر والاتجاهات التي يكوّنها الفرد عن نفسه ، وتعبر عن خصائص جسمية وعقلية وشخصية واجتماعية ، أو هو تكوين معرفي منظم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته (٢٦ : ٢٩١) .

ويشكّل هذا المفهوم (الأفكار والمشاعر والاتجاهات التي يكونها الفرد عن نفسه ويصف بها ذاته) كنتاج لأنماط التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي وأساليب الثواب والعقاب والاتجاهات الوالدية وتقييماتها ومواقف وخبرات إدراكية واجتماعية وانفعالية يمر بها الفرد مثل خبرات النجاح والفشل والدور الاجتماعي والوضع الاجتماعي والاقتصادي ومواقف الإحباط والصراع .

وقد كشفت دراسة محمود حسين (١٩٨٧م) أن هناك علاقة قوية (بلغت ٠,٥٥) بين مفهوم الذات والطمأنينة الانفعالية . وأن كلاً منهما يعتمد على الآخر . وأن العلاقة بينهما لا يفسرها فقط أنهما ينموان ويتشكلان نتيجة متغيرات معينة . وإنما

هناك تأثير وتفاعل متبادل بينهما وأن كلاً منهما يؤثر في الآخر ويعززه (١٠٢ : ١٢٤) .

فالمفهوم الإيجابي عن الذات يدفع الفرد إلى مواجهة شجاعة واثقة للمواقف والظروف دون شعور بالعجز والانهيار ، ولا شك أن قدرة الفرد على التعامل مع المواقف والظروف البيئية تجعله يدرك أن بيئته غير مهددة لكيانه لأنه يتعامل مع معطياتها فيشعر بالأمن ، أما ذوو المفاهيم السالبة عن الذات فإنهم يشعرون بالعجز عن التعامل باقتدار مع المواقف والظروف المختلفة فيشعرون أن البيئة والآخرين مصادر تهديد لهم فتنخفض مشاعر الأمن لديهم وهذا ما يفسر ارتفاع مشاعر الطمأنينة والأمن النفسي عند ذوي المفهوم الموجب عن الذات إذا ما قورنوا بذوي المفاهيم السالبة (١٠٢ : ١٢٥) .

٤ ـ جماعة الرفاق :

إلى جانب أهمية الأسرة للفرد في تحقيق الطمأنينة كذلك فإن انتماء الفرد لجماعة من الأصدقاء الذي يأنس إليهم ويأنسون إليه له أهميته المتميزة في مرحلة المراهقة والشباب .

ويرى أحمد راجح (١٩٧٠) أن الاندماج في جماعة الرفاق له فوائد كثيرة منها : إنه يبثّ في النفس الشعور بالأمن والانتماء ويتيح الفرص لتأكيد الذات وتكون بمثابة متنفس للتعبير عن الشخصية (١٢ : ٥٢٨) .

ويرى محمود حسن (١٩٨١) أن لجماعة الرفاق قيمة كبيرة في حياة الطفل إذ أنها توفر لأعضائها الأمن والطمأنينة . كما أن الذين يواجهون القلق في علاقاتهم الاجتماعية غالباً ما يرتبطون بعضهم ببعض لتكوين مجتمع خاص بهم يتوافر فيه الأمن والاستقرار (١٠١ : ٤٤٩) .

ويرى حامد زهران (١٩٨٩) أن جماعات الرفاق تدعم الأمن النفسي لأفرادها . ويتضح ذلك في جماعات العمل في السلم والحرب والإنتاج حيث يعتمد الأفراد بعضهم بعض حتى يشعروا بدرجة أكبر من الأمن (٢٩ : ٣٠١) .

وما أبلغ تشبيه الرسول عليه الصلاة والسلام لتأثير الرفاق في قوله : « مثل الجليس الصالح والجليس السوء كحامل المسك ونافخ الكير ، فحامل المسك إما أن يحذيك وإما أن تبتاع منه وإما أن تجد منه ريحاً طيبة . ونافخ الكير إما يُحرق ثيابك وإما أن تجد منه ريحاً خبيثة » رواه البخاري (٨٣ : ١٢٥) .

الدين (الإيمان بالله) :

يعد الإيمان بالله من أهم العوامل المؤدية إلى تحقيق الطمأنينة النفسية .

ويرى محمد عثمان نجاتي (١٩٨١) أن جميع مدارس العلاج النفسي تتفق على أن القلق هو السبب الرئيسي في نشوء أعراض الأمراض النفسية ، ولكنها تختلف فيما بينها في تحديد العوامل التي تسبب القلق . وتتفق هذه المدارس أيضاً في أن الهدف الرئيسي للعلاج النفسي هو التخلص من القلق وبثّ الشعور بالأمن في نفس الإنسان ولكنها تتبع لتحقيق هذا الهدف أساليب علاجية مختلفة .

كما يرى نجاتي بأن ظهور الاتجاه الجديد الذي يؤكد على أهمية العوامل الاجتماعية والثقافية في الشخصية سوف يؤدي بعلماء النفس والمعالجين النفسيين في آخر الأمر إلى تبني وجهة نظر الدين أو على الأقل ، وجهة قريبة من وجهة نظر الدين في طبيعة الإنسان وأسباب انحرافه وأساليب علاجه (٩١ : ٢٣٧ ، ٢٣٩) .

وأكدت دراسة سميرة أبكر (١٩٨٣) أن هناك ارتباطاً موجباً بين الإيمان بالله وإحساس الفرد بالأمن النفسي (٣٩ : ١٧٥) .

ويعلّل محمد نجاتي (١٩٨١) هـذه العلاقة بأن الاطمئنان يأتي من اعتقاد المؤمن بأن الله في عونه فيشيع في نفسه الشعور بالأمن يقول تعالى : ﴿ إِنَّ الَّذِينَ قَالُوا رَبُّنَا اللهُ ثُمَّ اسْتَقَامُوا فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴾ (الأحقاف : ١٣) .

وأن المؤمن الصادق الإيمان لا يخاف من الأشياء التي عادة ما يخاف منها معظم الناس مثل الموت ، الفقر ، المرض ، كما أنه لا يخاف الناس ولا مصائب الدهر . وهو ذو قدرة كبيرة على تحمل المصائب لأنه يرى فيها ابتلاء من الله يجب أن يصبر عليه ، وهو لا يكبت شعوره بالذنب ، بل يعترف بذنوبه ويستغفر الله عنها . فلا غرابة بعد ذلك كله أن يكون المؤمن الصادق الإيمان آمن النفس ، مطمئن القلب ، يغمره الشعور بالرضى وراحة البال .

ومما يجدر ملاحظته أن موضوع الوقاية من السلوك المنحرف لا يزال يمثل تحدياً كبيراً لعلماء النفس وعلماء الاجتماع .

والإيمان بالله إذا ما بثّ في نفس الإنسان منذ الصغر فإنه يكسبه مناعه ووقاية من الإصابة بالأمراض النفسية ، بينما العلاج يتدخل عادة بعد حدوث الإصابة بالمرض النفسي (٩١ : ٢٧٤) .

الرابع : الثقة بالنـفس : Self-Confidence

على الرغم من أهمية مفهـوم الثقـة بالنـفس Self-Confidence وانـتشار استخدامه لدى النـاس عامـة وتعـدد المقاييس المستخدمـة لدى المختصين والتـي تضمنتـه كأحـد أبعادها . فإن هذا المفهوم لم يعـرّف تعريفـاً مبـاشراً ـ إلا في حدود ضيقـة ـ كما تعـددت المصطلحات المرادفة لمعناه أو لمعنى بُعد من الأبعاد المكونة لهذا المفهوم .

وتعرض الباحثة في هذا الجزء للتعريفـات المختلفـة لمفهـوم الثقـة بالنـفس . وسوف تتناول المصطلح من حيث :

أولاً : تعريف الثقة لدى علماء اللغة .
ثانياً : تعريف الثقة بالنفس لدى علماء النفس .

أولاً : تعريف الثقـة لدى علمـاء اللغـة :

وثِـق : ومصدره الثِّقَـة ، ووثِـقَ به يَثِـقُ ، بالـكسر فيهما بمعنى ائتمـن ، ووثـقت فلانـاً : إذا قلت : إنـه ثقـة ، ووثـق بالضـم : صار وثيقـاً والوثاقـةُ في الأمـر : إحكامه والوثيق : الشيء المحكم (٩٦ : ٣٧١) .

ثانياً : تعريف الثقة بالنفس لدى علماء النفس :

ظهور مفهوم القصور (وهو المفهوم المقابل لمفهـوم الثقـة بالنـفس) قبـل تعريـف الثقة بالنفس حيث عرف أدلـر Alfred Adler (١٩١٧) القصـــور Inferiority بأنـه : « أي مشاعر نقص تنشأ عن ضروب العجز التي يعانيها المرء ذاتيـاً سيكلوجيـة كانت أو اجتماعية ، كما تشمـل تلك التـي تنشأ عن ضعـف جسمـي فعلي أو عجـز ما » (٧٥ : ١٦٦) .

وجدير بالذكر أن جميع الكتب العربية تستخدم لفظ النقص إلا أن إسحاق رمزي صحح ترجمة المفهوم باستخدام لفظ القصور (١٦ : ٧٠) .

ويعرف جيتس وآخرون (١٩٥٥) الشعور بالكفاية بأن الفرد يقدّر نفسه ويثق بها ويشعر بأنه جدير بالاحترام .. وضد هذه الحالة يسمى الشعور بالنقص أو عدم الكفاية وقلة الشعور بالقيمة الشخصية وانحطاط تقدير الذات (١٥ : ١٢ ـ ١٣) .

وقد ضمن برنرويتر Bernreuter (١٩٣٢) مقياسه للشخصية مفهوم الثقة بالنفس وقد اكتفى في تعريفه بالقول : « إن الدرجة المنخفضة تدل على الثقة بالنفس بدرجة سوية وعلى حسن التكيف ، في حين أن الدرجة العالية تدل على الحساسية المعوقة وعلى مشاعر النقص » (٣٣ : ٣) .

ويعرف شابر وشوبن Shaffer & Shoben (١٩٥٦) الشعور بالنقص بأنه : « مفهوم عن النفس بأنها غير قادرة أو غير جديرة ، مع توقع الفشل والهزيمة في مواقف التنافس إما في مجال محدد أو في مجالات أعم من الحياة . وككل الاتجاهات يُكتسب الشعور بالنقص بعد سلسلة طويلة من الخبرات تمتد في كل الحالات تقريباً إلى الطفولة » (٢٧ : ٥٢) .

وأدت دراسات ريموند كاتل R. Cattell (١٩٤٦) العاملية إلى عزل ستة عشر صفة أولية ، مصدرية (وهي تمثل المتغيرات الكامنة التي تتدخل في تحديد مظاهر السلوك السطحي المتعدد) وظهر عامل الثقة بالنفس كإحدى السمات الأولية . وأطلق على هذا العامل الاستهداف للذنب مقابل الشعور بالثقة Guilt Proneness Vs. Confidence .

وحدد مظاهر هذا المفهوم بأن الدرجة المرتفعة على هذا المتغير تمثل شخصاً قلقاً ، يشعر بالإجهاد الشديد في المواقف المثيرة . لا يقدر على مواجهة مطالب الحياة

اليومية القاسية ، يفضل الكتب على مجالسة الآخرين مقابل الدرجة المنخفضة التي تمثل شخصاً يثق بنفسه (٣٥ : ١٣) .

أما جيلفورد Guilford (١٩٥٩) فقد اعتبر الثقة بالنفس عاملاً عاماً يمثل اتجاه الفرد نحو ذاته ونحو بيئته الاجتماعية ، ويرتبط بميل الفرد إلى الإقدام على البيئة أو التراجع عنها (١٣٤ : ٤١٠) .

وظهر هذا المفهوم في دراسات جيلفورد العاملية كأحد عوامل الشخصية المؤكدة وقد أطلق على هذا العامل مصطلح الثقة مقابل الشعور بالنقص Confidence Vs. Inferiority وقد ضمنه جيلفورد في مقياسه للشخصية . وتشير الدرجة المرتفعة على هذا العامل إلى الثقة بالنفس وعدم وجود مشاعر النقص ، وأن الفرد يشعر بأنه متقبل من الآخرين ، كما أنه غير متمركز حول ذاته أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى الافتقار إلى الثقة بالنفس وإلى قلة تقدير الذات وإلى مشاعر العجز وعدم الكفاية (٤٦ : ٤٢٤) .

وبينما اعتبر كاتل Cattell (الثقة بالنفس من السمات الديناميكية Dynamic Traits وهي السمات التي تبين لماذا يسلك الإنسان هذا السلوك أو ذاك ؟ كما أطلق عليها قوة الأنا Ego-Strength (إلا أن جيلفورد اعتبر الثقة بالنفس من السمات المزاجية Temperamental Traits والتي تبين أسلوب الإنسان في مواجهة المشكلات (٧٨ : ١١١) .

ويرى أبو علام أن عامل العصابية لدى إيزنك Eysenck يشبه عامل الثقة بالنفس في دراسة فلانجان Flanngan الذي ربط بين الثقة بالنفس وحسن التكيف والإقدام الاجتماعي كما ربط بين ضعف الثقة بالنفس والحساسية والخجل وضعف الاتزان الانفعالي (٥٢ : ٢١) .

ويعرف مصطفى تركي (١٩٧٤) الثقة بالنفس بأنها : « شعور الفرد بأنه

قادر على أن ينجز الأشياء التي يريد عملها ، وأن يعتقد في أن الآخرين يحبونه ، ولا يرتبك عندما يفعل أو يقول شيئاً ما خطأ (١٠٧ : ١٤٢) .

ويعتقد إنكليز وسميث Inkles & Smith (١٩٧٦) أن سمة الثقة بالنفس والإحساس بالكفاية تشبه إلى حد بعيد ما أطلق عليه روتر Rotter بالضبط الداخلي Internal Control وهو اعتقاد الفرد بأنه سيد أفعاله وهو القادر على تصريف شؤون حياته ويقابله الضبط الخارجي External-Control أي اعتقاد الفرد بأن أفعاله وتصرفاته توجهها قوى خارجية كالحظ ، ولا سبيل للسيطرة عليهما . وقد وجد همشر وآخرون Hamsher, et Al... (١٩٨٦م) ارتباطاً ذا دلالة بين الثقة والضبط الداخلي ، وبين عدم الثقة والضبط الخارجي (٥٨ : ٣٤) .

ويعرف كمال مرسي (١٩٧٨) الثقة بالنفس بأنها : « سمة من سمات الشخصية الرئيسية ، أحادية البعد على خط متصل يمتد من الثقة المنخفضة Low Self Confidence أو الشعور بالنقص Inferiority إلى الثقة بالنفس العالية High Self Confidence وتظهر الثقة بالنفس في إحساس الشخص بكفاءته الجسمية والنفسية والاجتماعية وبقدرته على عمل ما يريد ، وإدراكه لتقبل الآخرين ، وثقتهم فيه . ويُظهر الشخص الواثق من نفسه الاتزان الانفعالي ، والنضوج الاجتماعي وقبول الأمر الواقع ويجد في نفسه القدرة على مواجهة الأزمات بتعقل وتفكير . أما الثقة بالنفس المنخفضة فتظهر في إحساس الشخص بالدونية أو بالنقص وفي تمركزه حول ذاته ، وفي تغير اهتمامه بسرعة وانزعاجه من الناس ومن أي أمر بسيط . والشخص غير الواثق من نفسه على درجة منخفضة من الاتزان الانفعالي ، والنضوج الاجتماعي ، غير راض عن صحته ، ولديه اعتقاد في عدم كفاءته في السيطرة على مقدرات حياته (٧٨ : ١١٢) .

ويعرف العادل أبو علام (١٩٧٨) الثقة بالنفس بأنها اتجاه الفرد نحو كفايته النفسية والاجتماعية . ويتضمن هذا التعريف اتجاه الفرد نحو مقدرته على تحقيق حاجاته ومواجهة متطلبات البيئة وحل مشكلاته وبلوغ أهدافه (٥٢ : ١٤٢) .

ويعرف فوزي غبريال (١٩٨٥) الثقة بالنفس بأنها : « تتمثل في كفاءة الفرد في مواجهة مواقف الحياة ، وحسن توافقه مع الآخرين . ويمثل الشخص الذي يحصل على تقديرات منخفضة في مقياس الثقة بالنفس أن يكون حساساً بنفسه بدرجة تعوقه عن التوافق مع الآخرين ، كما يميل إلى الشعور بالنقص . أما الشخص الذي يحصل على تقديرات مرتفعة فيميل أن يكون من النوع الواثق بنفسه ، الحسن التوافق مع الآخرين (٧٣ : ١٧٤) .

كما تعرف ميّ السالم (١٩٨٨) الثقة بالنفس بأنها : « شعور الشخص بإمكاناته وكفاءتها وقدرته على تحقيق الأهداف وإثبات الذات والشعور بقبول الآخرين وفرض الاحترام عليهم وإثبات الذات (١١٣ : ٨١) .

من العرض السابق للتعاريف التي تناولت مفهوم الثقة بالنفس تعرف الباحثة الثقة بالنفس بأنها : « إحساس الشخص بكفاءته ومقدرته العقلية والنفسية والاجتماعية ، وبقدرته على البتّ في الأمور ومواجهة مشكلاته ، وبتقبله لذاته فلا يشعر بالنقص تجاه الآخرين ، قادر على التعامل معهم ، مدرك تقبلهم له وثقتهم فيه ، متسم بسمات قيادية ، وحريص على أن يساهم في خدمة جماعته .

ذالشخص الواثق من نفسه :

- يعرف قدراته وإمكانات ذاته ويقدرها خاصة في مواقف المقارنة مع الغير .
- يدرك تقبل الآخرين له وثقتهم فيه .
- يمتاز بالمشاركة الإيجابية ويحرص أن يقدم لمن يقصده ما يستطيع من خدمات .
- قادراً على أخذ زمام المبادرة في المواقف التي تتطلب ذلك .
- مطمئن إلى تحقيق ما يسعى إلى تحقيقه .
- ناضج بالقدر الذي يجعله قادراً على أن يحدد أسباب نتائج أعماله وقد يرجعها إلى نفسه أحياناً .

والشخص ضعيف الثقة بنفسه لديه :

ـ إحساس بالدونية والنقص والشعور بعدم الرضا عن الأحوال والخصائص الشخصية .
ـ ميل للشعور بالذنب وحساسية لنقد الآخرين ومبالغة في الحرص .
ـ متمركز حول ذاته ومشكلاته .
ـ شعور بالقلق والارتباك في المواقف الاجتماعية والميل إلى الإحجام عن التعامل مع الآخرين .
ـ يشعره بعجز أمام الصعوبات التي تواجهه وبحاجته لتأييد الآخرين لعدم قدرته على حل مشكلاته وأهدافه .
ـ عدم النضج والاعتقاد أن أفعاله توجهها قوى خارجية كالحظ لا سبيل للسيطرة عليها .

وهذا التعريف لا يبتعد عن مفهوم الباحثين السابقين فالثقة بالنفس سمة ثابتة نسبياً أي ليس في كل المواقف والظروف . كما أنه من الممكن التمييز بين الأفراد في مقدار ما لديهم من هذه السمة .

ولعل اتسام الشخص الواثق من نفسه بسمات قيادية هي المظهر الذي لم تشر إليه التعاريف السابقة فهم لم تشترط في الواثق في نفسه توافر سمات قيادية ، ولكن الباحثة ترى أن الشخص الواثق من نفسه يأخذ زمام المبادرة وخاصة في المواقف التي تتطلب ذلك .

وقد أشار مارك Mark (١٩٧٤) إلى الرغبة في الزعامة لدى الواثقين من أنفسهم (٧٨ : ١١٣) .

كما ترتبط سمة الثقة بالنفس بسمة الثقة بالآخرين Inferiority Tr ust ويقصد بالثقة بين الأفراد عند راتمسان وبيكر Wrightsman & Baker (١٩٧٠) مدى رؤية الناس

على أنهم مخلصون ويمكن الاعتماد عليهم أو الوثوق بهم (٥٨ : ٥٤) .

أما روتر Rotter (١٩٧٥) فيعرّف الثقة بالآخرين بأنها : « توقع لدى الفرد أو الجماعة بأن القول Word أو الوعد Promise مكتوباً أو ملفوظاً من قِبل فرد أو جماعة أخرى ، يمكن الوثوق به ، والاعتماد عليه (١٤٤ : ٢٩٥) .

ويرى عبد القادر ملحم (١٩٨٥م) أن الثقة بين الأفراد هي توقع معمم Generalized فإذا تعممت توقعات بأن ما يصل إليه من معلومات من الآخرين أو ما يصدر عنهم من أقوال ، يمكن الوثوق بها والاعتماد عليها ، استطاع هذا الفرد أن يكوّن توقعاً معمماً للثقة بالآخرين ، وذلك ما يمكن اعتباره سمة ثابتة نسبياً من سمات الشخصية . عندها يمكن اعتبار هذه السمة قابلة للبحث (٨٥ : ٣٥) .

النظريات النفسية ـ الاجتماعية وتفسيرها للثقة :

نظرية أدلر وتفسيرها :

بدأ تناول دراسة مفهوم الثقة بالنفس عن طريق دراسة المفهوم المقابل وهو الشعور بالنقص .

قدم أدلر Alfred Adler ١٨٧٠ ـ ١٩٣٧. منذ فترة مبكرة من حياته العلمية مفهوم النقص وقصد به تلك المشاعر التي يعانيها المرء ذاتياً والتي تنشأ من ضعف جسمي فعلي أو عجز ما (٧٥ : ١٦٦) .

ويمكن إيجاز أفكار أدلر المتعلقة بهذا المفهوم فيما يلي :

يرى أدلر بأن الإنسان يولد ولديه استعداد لقصور أحد أعضاء جسمه . ويعني بقصور العضو عدم استكمال نموه أو توقفه أو عدم كفايته التشريحية أو الوظيفية أو

عجزه عن العمل بعد المولد . وأن وجود مثل هذا العضو القاصر يؤثر دائماً على حياة الشخص النفسية ، لأنه يحقره في نظر نفسه ويزيد شعوره بعدم الأمن . والطفل منذ سنواته الأولى يحس إحساساً واضحاً بهذا القصور في علاقته بالبيئة التي يعيش فيها ، فالكبار من حوله يستطيعون القيام بالعديد من الأشياء التي يعجز هو عن القيام بها .. وهذا الإحساس بالقصور يدفعه إلى محاكاة قوى وقدرات الآخرين .

وهكذا تسير العملية من مشاعر القصور إلى محاولة تعويض وبذل جهد لبلوغ أهداف جديدة ومستوى جديد وهذا هو جوهر الحياة كما يقول أدلر (٤٦ : ٥٩٣) .

— لم يلتزم أدلر بحدود القصور البدني وما يتطلبه من تغير في الحياة النفسية ، بل عمّ فكرته حتى شملت القصور المعنوي والاجتماعي ، وبالمثل لم يقصر أدلر حديثه على الحالات المرضية ، بل وسّع فكرته حتى شملت أيضاً الحالات السوية . وشمل مفهوم القصور ليشمل كل المشاعر التي تنشأ عن الإحساس بعدم الاكتمال أو عدم الاتقان في أي مجال من مجالات الحياة . (٧٥ : ١٦٦) .

يقول أدلر : إن ما يصدق على القصور العضوي يصدق أيضاً على القصور الاجتماعي أو الاقتصادي الذي يُثقل كاهل الفرد فيضيق به ذرعاً حتى لا يرى في الدنيا إلا خصماً لدوداً .

كما إن الشعور بالقصور موجود . إلى حد ما في كل إنسان ، لأننا جميعاً نجد أنفسنا في ظروف وأحوال نرغب في تحسينها (١٦ : ٨١) .

ويرى أدلر أن الرغبة في السيطرة تنبع من الإحساس بالقصور أو العجز أو عدم الكفاية . وأن هذه الرغبة رغبة عامة وخاصية من خصائص شخصية الإنسان . فالشعور بالقصور يدفع الإنسان منذ صغره إلى البحث عما يضمن له الأمن ويخفف شعوره بالذلة والضعف فيلجأ العقل إلى الرغبة في السيطرة كوسيلة تخفف من شعوره بالقصور. وتأخذ هذه الرغبة صوراً عدة منها : النزوع إلى الرجولة (الاسترجال) Masculine Protest الذي يعدّ من النماذج السلوكية التي تهدف إلى التعويض المباشر عن

قصور محدود معين أو تعويض عام عن إحساسات القصور المختلفة (١٠٩ : ٨١) .

ـ تخلى أدلر عن مفهوم الرغبة في القوة والسيطرة واستخدم بدلاً منه مفهوم السعي وراء التفوق أو الأفضلية Striving for Superiority ولا يعني به فرض السيطرة على الآخرين أو الامتياز الاجتماعي أو الزعامة والمنزلة المرموقة في المجتمع وإنما يعني به السيطرة على الذات ويعني به سعي الفرد نحو الكمال أو تحقيق الذات (٤٦ : ٥٩٨) .

ـ تنشأ نزعة السعي وراء التفوق أو الأفضلية كما يرى أدلر من الخصائص الفطرية للفرد ، وكذلك من مشاعر النقص التي تعتمل في كيان الطفل ـ كما ذكر سابقاً ـ إلا أنها تتضح في وسائل متعددة ، كما أنها تتفوق على مختلف الحوافز المنفصلة التي هي جزء من هذا السعي وراء الكمال . وقد عرض في كتاباته لنماذج عديدة من أناس كانوا يعانون من بعض الأمراض أو العاهات ، ولكنهم استطاعوا أن يبرعوا في بعض المهارات . ومن أبرز هذه الأمثلة شخصية ديموستين الذي كان شخصاً متلجلجاً في طفولته ، ولكنه صار فيما بعد أحسن خطيب مفوه في عصره (١٠٩ : ٣٠٨) .

ـ ويعتبر أدلر مشاعر النقص مشاعر سوية وتعين الإنسان على أن يُحسّن من ظروفه وأوضاعه فهي ليست علامة من علامات الضعف والشذوذ ، بل إنها سبب كل ما يحققه الإنسان من تحسن أو إنجاز ، لأن شعور الفرد بأنه دون الآخرين يدفعه لإنجاز شيء وتحقيقه ، فالطفل تحركه مشاعر النقص لديه ليكافح نحو مستوى أعلى من النمو والارتقاء وعندما يبلغه يبدأ في الإحساس بالنقص مرة أخرى فتدفعه هذه الحركة إلى الأمام (٧٥ : ١٦٦) .

لكن هذه المشاعر تصبح غير سوية أو مبالغ فيها عندما تسيطر مشاعر القصور والدونية عليه فتحول دون إنجازه أي شيء ويقال عن مثل هذا الشخص أن لديه عقدة قصور أو مركب قصور . كما تصبح غير سوية عن طريق خبرات الفرد في مراحل حياته المبكرة مثل حماية الوالدين الزائدة أو نبذهما له . وفي ظل هذه الظروف ، من المحتمل أن تنمو مشاعر نقص غير سوية تؤدي به إلى الأنانية (١٠٩ : ٣٠٨) .

ـــ والشعور بالقصور لدى أدلر شعور نسبي ينتج إما من عدم توافقه مع الوسط الذي يعيش فيه ، أو عجزه عن بلوغ الغاية العليا التي رسمها لنفسه . ذلك الشعور هو على الدوام نتيجة للموازنة التي يقوم بها الشخص بين نفسه وغيره مثل الوالد باعتباره أقوى أفراد الأسرة ، أو الأم ، والإخوة والأخوات أو أي شخص آخر يعرض له في حياته غير هؤلاء (١٦ : ٧٣) .

نقد وتعليق على نظرية القصور عند أدلر :

وُفِّق أدلر في أول الأمر إلى فكرة مبدعة تكمل جانباً من تفسير السلوك الإنساني ، حيث استعار قانوناً من قوانين علم الحياة : هو قدرة الكائن الحي على ردّ التوازن إلى وظائف أعضائه : إذا قصر عضو منها في أداء وظيفته قام عضو آخر بتعويض ذلك القصور عن طريق زيادة في نشاط الأعصاب التي تتصل به . واستطاع أدلر أن يخرج من ذلك قانوناً عاماً يفسر هو على ضوئه كل ألوان النشاط النفسي التي يقوم بها الإنسان . آمن أدلر بهذا القانون واتخذه نبراسا وحيداً في كل ما قال به في سيكولوجيته . وتفكير كهذا من شأنه أن يدفعه إلى التغاضي عن أسباب وعلل أخرى لها دورها ، مع أنه يتعامل تجاه ظواهر للنفس التي لا يمكن تفسيرها بردِّها إلى علة واحدة .

ـــ لم يلتزم أدلر بشروط الملاحظة العلمية (كالتعدد والتنويع) للتحقق من فرضه عن القصور العضوي والتعويض النفسي .

كما أن دراسة حياة أدلر ترجح أنه أقام فرضه قانوناً قبل أن يهيئه عمله للتحقق من الفرض تحقيقاً علمياً . فقد نشر رأيه عن نظرية القصور العضوي والتعويض النفسي عام ١٩٠٧م والتحق بجماعة فرويد ١٩٠٩ وانفصل عنه ١٩١١م (١٦ : ٢٢٠) .

ـــ الكثرة المطلقة للحالات التي يذكرها أدلر حالات شاذة ،ذلك لأن من الطبيعي أن عمله في علاج الأمراض النفسية هو الذي كان مصدراً يستقي منه ما يثبت به الفرض الذي قال به .

نظريـة أريـــكسون وتفسيرهـــا للثقـــة :

من النظريات التي تعرضت للثقة بالنفس وأهميتها ، نظرية مراحـل النمو لأريـكسون E. Erikson وهي تتلخص في أن نمو الإنسان يتميز بسلسلة من المراحـل العامـة التـي يمر بها أبناء الجنس البشري .

ولقد عرض في كتابه (الطفولـة والمجتمـع) (١٩٦٣م) ثمانيـة مراحـل متتابعـة للنمو هي :

١ ــ الثقة الأساسية مقابل عدم الثقة .
٢ ــ الإحساس بالاستقلال الذاتي مقابل الخجل والشك .
٣ ــ المبادأة مقابل الشعور بالإثم .
٤ ــ الاجتهاد مقابل القصور .
٥ ــ هوية الأنا مقابل تميع الدور .
٦ ــ الألفة مقابل العزلة .
٧ ــ الإنتاجية مقابل الركود .
٨ ــ تكامل الأنا مقابل اليأس .

ويرى أريكسون أن هذه المراحل متى تمت وفقاً لخطتها تؤدي إلى شخصيـة تقـوم بوظائفهـا على نحو تام كما أنـه ربـط بين النمو النـفسي والنمو الاجتماعـي ، وذكـر مهـام النمو المتعلقة بهذه المراحل على أنها مهام اجتماعية (٦٠ : ١٤٦) .

والجدول رقم (١) يوضح مراحل النمو عند أريكسون .

ويمكـن أن يكـون لكـل عمـر نتيجـة مناسبـة أو غير مناسبـة ، فمثـلاً يمكـن أن يكتسب الطفل في السنة الأولى عقيدة الشك والخوف من المجتمـع ويمكـن أن ينشأ لدى المراهق رأي عن نفسه (أو عن نفسهـا) على أنـه فريـد ، وأنـه إنسان ذو قيمـة أو أنـه

جدول رقم (١)
مراحل النمو عند أريكسون
ومتطلبات نموها

مرحلة النمو	متطلبات مراحل النمو
المرحلة الأولى : السنة الأولى	نمو أساس الثقة في الآخرين
المرحلة الثانية : السنة الثانية	نمو حاسة التحكم الذاتي
المرحلة الثالثة : السنة الثالثة ـ الخامسة	نمو الضمير
المرحلة الرابعة : السنة السادسة ـ المراهقة	تحقيق الذات وتعلم كيفية عمل الأشياء
المرحلة الخامسة : المراهقة	نمو الإحساس بالذاتية الشخصية
المرحلة السادسة : الشباب	نمو الألفة والمودة مع الآخر ومع الشخص المهتم به .
المرحلة السابعة : منتصف العمر	نمو الشعور باستمرار النسل وعدم الركود
المرحلة الثامنة : السن المتقدم	الحكمة والإحساس بالتكامل الشخصي والشعور بأنه ذو قيمة

مصاب باضطراب فلا يعرف حقيقة من يكون . والشخص المتقدم في العمر قد يشعر أن حياته قد تمت ، وأنه لم يعد لوجوده معنى ، ويصبح ساخطاً متبرماً (٢٠ : ١٦٦) .

وسوف تتعرض الباحثة للمرحلة الأولى الثقة الأساسية مقابل عدم الثقة بإيجاز لارتباطها بالدراسة الحالية :

تمتد هذه المرحلة خلال العام الأول من حياة الطفل تقريباً والإحساس العام بالثقة هو حجر الأساس للشخصية الصحية عند أريكسون . ويقصد بكلمة العام أن الطفل يستطيع أن يثق في العالم الاجتماعي من خلال أمه .

وينشأ الإحساس بالثقة نتيجة استقرار إشباع حاجات الطفل وثبات القائمين على رعايته من ناحية واطمئنان الطفل إلى قدرته على مواجهة هذه الحاجات من ناحية أخرى .

فالطفل الذي لديه ثقة أساسية داخلية يرى العالم الاجتماعي عالماً آمنا ومكاناً

مستقراً ، ويرى الناس عطوفين موثوقاً بهم ، فالأم هي التي تضبط الإشباع والأمان ، وعلى نوع رعاية الأم ومدى توفيرها الإحساس بالألفة للطفل وبالاتساق وبالاستمرارية وبتماثل الخبرة يتعلم الطفل الثقة في نفسه وفي قدرة أعضائه على أن يعالج على نحو فعال رغباته الجسمية (٢٠ : ١٦٩) .

ويعتبر أريكسون Erikson (١٩٥٠) السنوات الأولى للنمو هي أساس ثقة الصغير بنفسه وبالآخرين أو الشعور بعدم الثقة بهم والعداوة نحوهم حيث تقوم هذه الثقة على الخبرات الأولى التي تتوقف على نوع علاقته بأمه (١٣٢ : ١٢٨) .

وبما أن هذه المرحلة هي حجر الأساس للشخصية ، فترسيخ الثقة بالذات والثقة بالأم له آثار ونتائج هامة في النمو المستقبلي لشخصية الطفل ، حيث يمكّن الأطفال من تحمّل الإحباطات التي يواجهونها ويخبرونها لا محالة خلال مراحل النمو اللاحقة . كما يعتقد أريكسون أن النمو الصحي لدى الطفل لا ينتج كلية من إحساس تام بالثقة وإنما ينتج حين ترجح نسبة الثقة على نسبة عدم الثقة . فمن الأهمية بمكان أن نتعلم ما لا نثق به كتعلمنا لما نثق به . فالقدرة على التنبؤ واستباق الخطر أساسية في السيطرة على البيئة وفي الحياة الفعالة وهكذا ينبغي أن ينظر إلى الثقة الأساسية على أساس سلم متدرج للإنجاز (٢٠ : ١٧٠) .

تلك أهم النظريات التي تناولت الثقة بالنفس ، أما عن ضعف الثقة بالنفس فقد أكد القوصي (١٩٧٥) على أنها تتكون عادة في السنوات الأولى من حياة الطفل ويغرسها في نفسه أعز الناس وأقربهم إلى قلبه وهما الوالدان . وقد استخلصت الباحثة أهم العوامل المسببة لضعف الثقة بالنفس :

١ ـ عامل مشترك عام كالسن (العمر) : حيث يشعر الأطفال عامة بالعجز وأنهم لا حول لهم ويعتمدون على من حولهم من الكبار ، فالطفل يبدأ الحياة بمشاعر القصور لأنه يعتمد كلية على الراشدين لتحقيق البقاء (٢٠ : ١٠٢) .

وإلى جانب مرحلة الطفولة فهناك بعض الفترات التي يتعرض فيها المرء

لضعف في ثقته بنفسه فقد أوضحت هيرلوك Hurlock (١٩٦٨) أن الثقة بالنفس تضعف في مرحلة البلوغ عما كانت عليه في مرحلة الطفولة المتأخرة وذلك بسبب عدد من العوامل مثل ضعف المقاومة الجسمية في هذه الفترة ، الضغوط الاجتماعية المستمرة على المراهق للاضطلاع بالمزيد من المسئوليات والواجبات ، نقد الكبار . كما يرى لندجرين Lindgren (١٩٦٤) أن مراحل النمو التي تؤكد على الإعداد والتي تكون فيها مطالب النمو غير واضحة أو غير محددة تكون مصحوبة عادة بمستوى عال من القلق ، ففي هذه المراحل يشعر الفرد بعدم الكفاية ، وهذا الشعور قد يستثير التعلم والنمو ، كما قد يساهم في القلق . والنضج يؤدي إلى ازدياد فهم الفرد لنفسه ولإمكانياته فيستطيع أن يعدل من ذاته المثالية بحيث تصبح أهدافه واقعية يستطيع تحقيقها وبذلك تزداد الثقة بالنفس (٥٢ : ٣٨) .

٢ ـ نقص جسماني خاص بالفرد : كالحول والعرج أو وجود أعضاء قاصرة (وهي التي لم تستكمل نموها أو عدم كفايتها التشريحية أو الوظيفية أو عجزها عن العمل بعد المولد) وقد أكد أدلر (١٩٠٧) بأن وجود أحد هذه الأعضاء القاصرة يؤثر دائماً في حياة الشخص النفسية لأنه يحقره في نظر نفسه ويزيد شعوره بعدم الأمن . وقد أطلق أدلر على هذا العامل مفهوم القصور (٢٠ : ١٠١) .

٣ ـ العلاقات بين الوالدين : شعور الفرد بقوته وثقته بنفسه وظهوره بمظهر الاستقرار والثبات يعكس صورة منزل تسوده العلاقات الطيبة أما الاضطراب المنزلي والمشاجرات بين الوالدين فإنها من أقوى العوامل التي تؤدي إلى فقدان ثقة الابن بنفسه نتيجة لفقده الاطمئنان إلى الجو المنزلي كما أن نقص ثقة الوالدين في دورهم كآباء واختلاف نسقهم القيمي وتعارضه مع أسلوب الحياة السائد في ثقافتهم ، قد يخلق جواً من الغموض بالنسبة للطفل مما يؤدي إلى مشاعر عدم الثقة (٢٠ : ١٧٠) .

٤ ـ قد ينشأ ضعف الثقة بالنفس نتيجة ارتباط الخوف بالأشخاص المحيطين بالفرد

وخاصة المواقف التي يتأكد فيها الشعور بالنقص حيث يزيد الفرق بين ما يتوقعه الفرد وما يحققه ، وكذلك المواقف التي يدرك الفرد نفسه فيها أنه تجاه موقف تقويمي.ويزداد الأمر سوءاً عندما يُدعم الخوف أو القلق بالعقاب فإنهما يعممان على المواقف التي تقع خارج نطاق مواقف التعلم الأصلية (٥٢ : ٢٦) .

أساليب معاملة الوالدين والثقة بالنفس :

على الرغم من الاعتراف بأثر القصور الجسماني على شعور الفرد بالنقص وعدم الكفاءة ، إلا أن هذا لا يعتبر عاملاً كافياً بحد ذاته لضعف الثقة . فقد أكد كل من القوصي (١٩٧٥) وهورني Horny (١٩٤٥) على أهمية كيفية مواجهة الوالدين لهذا النقص . فالشعور بالعجز لا يخلق بالضرورة مشكلة نفسية وأن الطفل لا يقضي بقية حياته محاولاً التعويض عن هذا الشعور (٢٠ : ١٣٥) .

ويرى أدلر (١٩٣١) أن الطفولة المدللة Spoiled أو المتسامحة بشكل زائد عن الحد تؤدي إلى أسلوب حياة غير متوافق (٧٥ : ١٧٣) .

وأكد أريكسون Erikson (١٩٥٠) على أن أسلوب النبذ ينمي لدى الطفل الوليد اتجاهاً نفسياً اجتماعياً قوامه الخوف والريبة والرهبة نحو العالم والناس (١٣٢ : ١٢٨) .

ويعتبر عبد العزيز القوصي (١٩٧٥) أسلوب التذبذب من أخطر مظاهر السلطة الوالدية لأنه يزعزع ثقة الطفل بها ويترتب على هذا اضطراب ثقة الطفل بنفسه (٥٧ : ٣٣٤) .

وتأتي أهمية أسلوب معاملة الوالدين للطفل لدوره في تكوين مفهوم الذات الموجب للفرد ، والذي يتكون كنتاج للتفاعل الاجتماعي وأهمية المعرفة بمفهوم الذات تؤدي إلى معرفة أي نوع من الخبرات تعرض له الأطفال ونتج عن فقدان كثير منهم للثقة في قدراتهم على التعلم في المدرسة . وأن الأفراد المحيطين بالأطفال يمكن أن يكون

لهم تأثير على نوع خبرات الأطفال التي تقودهم إلى الإحساس بالفاعلية Effectiveness (١٤٠ : ٢٨٥) .

الثقة بالنفس ومفهوم الذات* :

يرى شافر وشوبن Shaffer & Shoben (١٩٥٦) أن مفهوم الذات مثل كل الاتجاهات يحدد توقعات الفرد ودوافعه في المواقف المختلفة ، ويؤثر على إدراكه في المواقف الجديدة ، كما يشكل الخبرات الجديدة لكي تتمشى مع هذا المفهوم (٥٢ : ٢٦) .

ويرى محمود عطا (١٩٨٧) أن مفهوم الذات يعمل كقوة موجهة ودافعة للسلوك فتدفع المفاهيم الإيجابية عن الذات إلى مواجهة الحياة واقتحام المواقف الجديدة بشجاعة ويتصرف وفق هذا المفهوم ، في حين يشعر ذوو المفاهيم السالبة بالعجز الفشل ويتصرفون في ضوء ذلك (١٠٤ : ١٠٦) .

ووجد حامد زهران (١٩٩٠) أن مفهوم الذات الموجب يرتبط ارتباطاً دالاً بالثقة الكاملة بالنفس (٢٨ : ٤٣٤) .

ويعلل محمد المري (١٩٨٧) العلاقة بين مفهوم الذات والثقة بالنفس بأن هناك شبه إجماع على أن الذات هي أساس التوافق للفرد ، والتوافق يؤدي إلى النجاح ومن ثم زيادة ثقة الفرد بنفسه ، كما أن فقد الفرد ثقته بنفسه يؤدي إلى انخفاض تقديره لذاته (٩٤ : ١٧٤) .

وانبثق عن مفهوم الذات عدد من المفاهيم مثل مفهوم تقدير الذات Self-Esteem ومنذ أواخر الستينات وأوائل السبعينات حظي تقدير الذات باهتمام أكبر من العلماء والباحثين ، وهو يشير بدرجة أساسية إلى حسن تقدير المرء لذاته ، وشعوره بجدارته وكفايته (٩٤ : ١٠٢) .

* سبق تعريف مفهوم الذات عند عرض العوامل المؤثرة في الطمأنينة النفسية .

ويرى محمد المري (١٩٨٧) أن هناك تداخلاً بين مفهوم الذات وتقدير الذات . إذ يُستدل على الأول من تقييم الفرد ومدى تقديره لذاته وأنه عندما ينمو للفرد مفهوم ذات مقبول ـ أي صورة عن نفسه يحبها ويرغبها ـ يتكون لديه تقدير لذاته بدرجة عالية .

كما يرى أن مع تحقيق النجاح يزداد تقدير الفرد لذاته ، أما الفشل فإنه يؤدي إلى فقد الفرد ثقته بنفسه وبالتالي انخفاض تقديره لذاته (٩٤ : ١٤٦) .

ووجد أندريا إيسكاسن Isaacson A. (١٩٨٩) ارتباطاً بين الثقة بالنفس وتقدير الذات (١٣٨ : ١٦٠٥) .

إعادة الثقة بالنفس وتنميتها :

على الرغم من الثبات النسبي للسلوك الإنساني إلا أنه يتميز بمرونته وقابليته للتعديل والتغيير . ولا يقتصر مبدأ المرونة على السلوك الظاهري فقط ، بل يشمل أيضاً التنظيم الأساسي لشخصية الفرد ومفهومه لذاته (٢٧ : ٥٥) .

ولولا هذه المسلمة لما كان الإرشاد النفسي ولا العلاج النفسي **Psychotherapy** ولا التربية ولا أي جهد يقوم أساساً على تعديل وتغيير السلوك المضطرب أو المَرَضي ـ بفتح الميم والراء ـ إلى سلوك سوي عادي .

وينطبق مبدأ قابلية التغير على سمة الثقة بالنفس ـ أو بالأحرى ضعف هذه الثقة ـ حيث تعد الثقة بالنفس سمة مكتسبة بالتعلم كما تمتاز بأنها مؤثرة في تعلم غيرها .

ويرى محمد الحجار (١٩٨٩) أن التعلم لا يتأثر فقط بالإثابة والمكافأة والعقاب ولكنه يتأثر بالكيفية التي يقيس بها الأفراد حجم قدراتهم . وأنه عندما يظهر الفرد مخاوفاً وتوتراً من أشياء ومواقف غير مخيفة فإن ذلك يرجع إلى الكيفية التي يفسر الفرد بواسطتها قدراته عند تعامله مع تلك المواقف (٨٧ : ٤٩) .

ويرى ميرفن لينش Lynch وآخرون (١٩٨١) أنه كلما ازداد طلب التعلم في مجتمع يمتاز بتشعب المعرفة ، ازداد أعداد الطلاب الذين يرون أنفسهم غير قادرين على التعلم .

كما يرى أن مفهوم الذات القادرة هو الأساس لتقدم الفرد ونجاحه .

ويقترح لينش أن تكون نقطة البدء لإعادة الثقة هو تصميم خبرات خاصة تسهل وتيسر للفرد أن يثق في آرائه Confident Thinking وتكوين المواقف التي تثير الفرد بانتظام ، وتعلم القدرة على النجاح . ومتى تم تحقيق النجاح فإن النجاح بدوره سوف يزيد توقعات النجاح في المستقبل .

ويمكن تلخيص خطوات زيادة الثقة بالنفس في :

أولاً : إعطاء الفرد الفرصة ليلاحظ نماذج عينيه وسمعية (لفظية) والتي تساعده على تكوين وإتمام اكتساب الثقة لديه .

ثانياً : أن تتاح الفرصة للفرد ليشعر بخبرة حقيقية يتعلم منها الثقة .

ثالثاً : أن يعزز الفرد على كل استجابة مرغوبة تصدر منه (١٤٠ : ٢٥٧ ، ٢٨٥) .

الخامس : المسئولية الاجتماعية : Social Responsibility

يسعى المجتمع السعودي كغيره من المجتمعات إلى أن يحقق الاكتفاء الذاتي ويعتمد على أفراده في مختلف مجالات الحياة . وليس ذلك بالأمر اليسير . لأنه يحتاج إلى تخطيط طويل المدى واعتمادات مالية وغيرها . غير أن أهم العوامل التي يحتاج إليها مجتمعنا اليوم هو الفرد المسئول اجتماعياً الذي يؤدي عمله بنظام ويضطلع بواجبه ويؤدي ما عليه من التزامات بغير حاجة إلى رقابة أو توجيه من جانب شخص آخر (٥٣ : ٨١٥) .

فالمسئولية الاجتماعية حاجة اجتماعية ؛ لأن المجتمع بأكمله في حاجة إلى الفرد المسئول اجتماعياً ، حاجته إلى المسئول مهنياً وقانونياً ، كما أنها حاجة فردية ، فما من فرد تتضح شخصيته وتتكامل أو تتضح ذاتيته إلا وهو مرتبط بالجماعة ، ارتباط عاطفة وحرص ، ومنتم إليها انتماء اهتمام وفهم ، ولن تتوافر للفرد صحته النفسية وتكامله الأخلاقي وتساميه في وجوده إلا بصحة ارتباطه وانتمائه وتوحده مع الجماعة (٤٥ : ٦٤) .

بالإضافة إلى ذلك فإن الإحساس بالمسئولية الاجتماعية يصاحبها زيادة في الإحساس بالقيمة الذاتية فالفرد المسئول اجتماعياً يشارك في علاج مشكلات الجماعة ، اشتراكاً ينمُّ عن فهم واهتمام بالجماعة وحرص عليها ، ويدرك ما يترتب على سلوكه من نتائج كل هذا يترك في الآخرين أثراً طيباً ينعكس على الفرد من الجماعة ، مما يجعله يشعر بأنه موضوع تقدير الناس ويشعر بقدرته على النجاح في أعماله أي يحس بقيمته الذاتية ، وهذا بدوره يجعله يقبل على الجماعة أكثر ويزيد من مسئوليته الاجتماعية (١١٢ : ١٢٤) .

وتمثل دراسة المسئولية الاجتماعية دراسة لجانب من جوانب الوجود الاجتماعي للإنسان في محاولة لاستكشاف أبعاده ومكوناته ، وتساعد دراسة المسئولية الاجتماعية في زيادة فهم الشخصية الإنسانية (٤٥ : ٦٢) .

تعريف المسئولية لدى علماء اللغـــة :

ورد في المعجم الوسيط أن المسئول من رجال الدولة هو المنوط به عمل تقع عليه تبعته (٤ : ٤١٣) .

ويرى سحبان خليفة (١٩٨١) أن كلمة « مسئول » على وزن « مفعول » مثل « مجعول » وهذه الصيغة قريبة من معنى الفعل المبني للمجهول . والمجعول لغاية هو ما جُعل لأجلها دون بيان من جعله على هذا النحو كذلك « المسئول » فرد جُعل مسئولاً دون بيان من جعله كذلك (١١٢ : ١١) .

تعريف المسئولية في التربية :

ويعرف جود Good (١٩٧٣) في قاموس التربية المسئولية الاجتماعية بأنها تعني :

١ ــ واجب كل فرد في العمل على فهم الصالح العام والعمل تبعاً لذلك .
٢ ــ واجب الجماعة في أن تشارك في المشاريع العامة المتصلة برفاهية الأفراد .

أما ولمان Wolman (١٩٧٣) فيرى في قاموسه أن المسئولية خاصية معيارية أخلاقية يتحدد من خلالها مؤاخذة الفرد (١٥١ : ١٠) .

تعريف المسئولية اصطلاحاً :

يعرف عبد الرحمن بدوي (١٩٧٥) المسئولية بأنها إقرار الفرد بما يصدر عنه من أفعال واستعداد لتحمل نتائجها (٥٥ : ٢١١) .

كما يعرف محمد بيصار (١٩٧٣) المسئولية بأنها التزام الفرد بقوانين المجتمع الذي يعيش فيه وتقاليده ونظمه سواء كانت وضعية أو أدبية وتقبله لما ينتج عن مخالفته

لها من عقوبات شرعها المجتمع للخارجين عن نظمه أو تقاليده أو آدابه (٨٥ : ٢٧٣) .

ويرى محمد نصار (١٩٨٢) أن المسئولية لا تخرج عن كونها الرابط الذي يوقف الإنسان أمام نتائج أعماله الإرادية (٩٩ : ٣٦٩) .

تعريف المسئولية كمفهوم :

ومن تعريفات الباحثين للمسئولية الاجتماعية تعريف هاريسون جف H. Gough (١٩٥٢) الذي يرى أن الفرد الذي لديه شعور بالمسئولية الاجتماعية هو ذلك الفرد الذي لديه الاستعداد والرغبة في أن يقبل نتائج سلوكه ولديه الاستعداد في الاعتماد عليه والثقة به ، وأن يكون جديراً بالثقة والاعتماد عليه من قِبل الآخرين والشعور بالالتزام لجماعته (١٢٠ : ٤) .

كما يعرف مغاوري عبد الحميد عيسى (١٩٨١) المسئولية الاجتماعية أنها مفهوم يعبر عن محصلة استجابات الفرد نحو فهم ومناقشة المشكلات الاجتماعية والسياسية العامة والتعاون مع الزملاء والتشاور معهم واحترام آرائهم وبذل الجهد في سبيلهم ، والمحافظة على سمعة الجماعة واحترام الواجبات الاجتماعية (١١٢ : ١٨) .

أما فايزة عبد المجيد (١٩٨٠) فتعرف المسئولية الاجتماعية أنها ترحيب الشخص بتقديم الخدمات للآخرين والاهتمام بالأمور العامة واحترام القانون والتقاليد الاجتماعية (مثل العناية بالوالدين المسنين على وجه الخصوص وعدم الغش في إقرار الضرائب) والاهتمام بقضايا ومشكلات عالمية (٧١ : ١٢٧) .

ويعرف حامد زهران (١٩٩٠) المسئولية الاجتماعية أنها محاولة فهم ومناقشة المشكلات الاجتماعية والسياسية والعامة والتعاون مع الزملاء والتشاور معهم واحترام

آرائهم والمحافظة على سمعة الجماعة وبذل الجهد في سبيلهم واحترام الواجبات الاجتماعية (٢٨ : ٣٨٦) .

ويرى أحمد المهدي (١٩٨٥) أنه يمكن تلخيص تعريف المسئولية الاجتماعية أنها مجموعة استجابات الفرد الدالة على تعاطفه مع أفراد جماعته وعمله على فهم مشكلات الجماعة وطرق حلها وإنجاز أهدافها وبذله قصارى الجهد في سبيل تحقيق أهداف المجتمع ورفع شأن الجماعة (١٣ : ٢٣) .

ويعتمد مفهوم المسئولية الاجتماعية في الدراسة الحالية على نظرية سيد عثمان عن المسئولية الاجتماعية ، والتي تعد محاولة لاستكشاف مكونات وأبعاد الجانب الاجتماعي للإنسان الذي يتكامل مع الجانب البيولوجي في تكوين شخصية الفرد . وقد مثّل كتاب سيد عثمان « المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة » الإطار النظري للدراسة . وهو يعرف المسئولية الاجتماعية أنها : « مسئولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها » (٤٥ : ٤٣) .

كما حدد سيد عثمان في تحليله للمسئولية الاجتماعية ثلاثة عناصر رئيسية يرى أنه مكونات المسئولية الاجتماعية (٤٥ : ٢٧٣) .

أولاً : الاهتمـــام :

وهو الرابطة العاطفية بين الفرد وجماعته ذلك الارتباط الذي يخالطه الحرص على سلامة الجماعة وتماسكها واستمرارها وتحقيق أهدافها . ويميّز سيد عثمان في عنصر الاهتمام أربعة مستويات :

المستوي الأول : ويمثل أبسط صور الاهتمام بالجماعة وهو مستوى « الانفعال مع الجماعة » ، أي مسايرة الفرد للحالات الانفعالية للجماعة بصورة آلية لا إرادية .

أما المستوي الثاني : فهو مستوى الانفعال بالجماعة والفرق بين هذا المستوى والمستوى السابق أن الفرد في انفعاله بالجماعة يدرك ذاته أثناء انفعاله بها ، أي أن الانفعال هنا ليس أمراً لا إرادياً .

والمستوي الثالث من مستويات الاهتمام هو : التوحد مع الجماعة ويتمثل هذا في أن يحس العضو إنه والجماعة شيء واحد وجوداً ومصيراً وأن أي خير تناله هو خير له .

أما المستوي الرابع فهو : مستوي تعقل الجماعة ففي هذا المستوي يبدأ العقل والفكر في العمل بوضوح بخلاف المستويات الثلاث السابقة التي كان يغلب عليها الجانب العاطفي ويعني سيد عثمان بتعقل الجماعة أمرين :

الأول : استبطان الجماعة أي أن تصبح الجما عة داخل الفرد فكرياً أي تنطبع في فكر الفرد وتصوره الفعلي .

الثاني : اهتمام المتفكر بالجماعة أي عندما تتحول الجماعة من وجود داخلي ذاتي إلى وجود موضوعي .

ثانياً : الفهـــم :

ويتضمن الفهم شقين : الأول : فهم الفرد للجماعة ، والثاني : فهم الفرد للمغزى والأهمية الاجتماعية لسلوكه وأفعاله .

ويرى سيد عثمان أن المقصود بفهم الفرد للجماعة هو فهمها من حيث مؤسساتها ومنظماتها وعاداتها وقيمها وأيديولوجيتها ووضعها الثقافي وفهم الظروف والقوى التي تؤثر في فهم هذه الجماعة ، وكذلك تاريخها الذي لا يتصور مستقبلها إلا به أما الشق الثاني للفهم فهو فهم الفرد للمغزى الاجتماعي لسلوكه وأفعاله والمقصود به

أن يدرك الفرد آثار أفعاله وتصرفاته على الجماعة أي يفهم القيمة الاجتماعية لأي سلوك أو فعل يصدر عنه .

ثالثاً : المشاركة :

ويميز سيد عثمان الجوانب الثلاثة التالية في المشاركة :

الجانب الأول : تقبل الفرد الدور أو الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها وما يرتبط بها من سلوك وتبعات وتوقعات . هذا التقبل ضروري حتى يشارك الفرد في العمل في الجماعة متحرراً من الصراع الذي ينشأ نتيجة رفضه لدور أو أدوار اجتماعية مفروضة عليه لأن من شأن هذا الصراع أن يثبط قوى الفرد وطاقته مما يضعف من قدرته على المشاركة .

الجانب الثاني : هو المشاركة المنفذة أي المشاركة التي تنخرط في ظروف العمل الفعلي المشترك لإخراج الفكرة أو الخطة التي تتفق عليها الجماعة إلى عالم الواقع فهي مشاركة إنجاز .

الجانب الثالث : وهو ما يسميه سيد عثمان المشاركة المقوِّمة وهي مشاركة موجهة ناقدة بينما المشاركة المنفذة مسايرة متقبلة .

ويرى سيد عثمان أن المسئولية الاجتماعية بجانب كونها تكويناً ذاتياً فإن جانباً كبيراً من نشأتها ونموها نتاج اجتماعي أي هي اكتساب وتعلم نتاج الظروف والعوامل والمؤثرات التربوية والاجتماعية التي يتعرض لها الفرد في مراحل نموه المختلفة ويؤدي غيابها أو النقص فيها إلى إعاقة هذا النمو .

تربية الشعور بالمسئولية :

يرى سيد عثمان (١٩٨٦) أن التربية جهد منظم لتحقيق تصور أمثل

للشخصية وتتمثل العملية التربوية في توجيه النمو في وسط تربوي (٤٥ : ٥٨) .

والتربية هي أهم الوسائل التي يمكن عن طريقها أن تربي وتنمي المسئولية الاجتماعية لدى النشء في تكامل مع باقي عناصر الشخصية ومكوناتها .

وتربية المسئولية الاجتماعية حاجة فردية واجتماعية ، لضرورتها لصلاح المجتمع ككل .

ويرى حامد زهران (١٩٨٤) أن معنى تحمل المسئولية هو الممارسة الفعلية للمسئولية الاجتماعية .

كما يرى أن الطفل يولد ولديه استعداد لتعلم المسئولية الاجتماعية واكتسابها (٢٦ : ٢٢٩) .

والمسئولية الاجتماعية على الرغم من أنها تكوين ذاتي يقوم على نمو الضمير الاجتماعي ـ كرقيب داخلي ـ إلا أنها في نموها نتاج اجتماعي ، لأنها تتعلم وتكتسب (٤٥ : ٢٧٣) .

ويرى فوستر (١٩٦٣) أن عملية تعلم المسئولية الاجتماعية تبدأ منذ أن يعيّ الطفل تحمل والديه المسئولية الاجتماعية في رعايته وتربيته وإشباع حاجاته ، فالإنسان يتعلم البذل والحرص على شعور غيره عن طريق حرص الآخرين على شعوره واهتمامهم بشأنه (٧٩ : ١٦) .

ويتفق سيد عثمان (١٩٨٦) مع فوستر على هذا الأساس حيث أطلق على المرحلة الأولى من مراحل نمو المسئولية الاجتماعية مرحلة مهاد الفطرة . وفي هذه المرحلة تكون الذات مبهمة وذاتية إلى أقصى حد كما يرى أن صحة هذه المرحلة تتحقق بإمدادها بالحب (٤٥ : ٨٤) .

وقدمت دراسة برنفنبرينر Bronfenbrenner (١٩٦١) دليلاً تجريبياً على أهمية الحب للطفل الصغير لتنمية المسئولية لديه . حيث وجد ارتباط المسئولية لدى الأبناء الذكور بإدراك الأبناء للدفء والحب من الوالدين (وخاصة الأم) وبإدراكهم للنظام المعتدل من الآباء (٦٩ : ٤٨٥) .

كما وجد بيكر Becker (١٩٦٤) أن الدفء والتساهل في علاقات الوالدين بالطفل يسهل نمو أطفال اجتماعيين مستقلين ثم عدل هذا التعميم بملاحظته أن النظام الذي يُوجّه بالحب يمكن أن يكون له تأثيرات ضارة على نمو الاستقلال إذا كانت أساليب النظام تركّز على سحب الحب (١٤٩ : ١٧) .

وأضاف هوفمان Hoffman (١٩٧٠) أن الأطفال الذين يتعلمون ضبط الذات تحت تهديد سحب الحب يميلون إلى أن يكون لديهم جمود Rigid وعلى العكس عندما يكون الحب مصحوباً بمناقشات عقلية لنتائج أفعال الطفل فإنه يمكن أن يتقبل مسئوليته تجاهها ، ويكون هناك ضبط للذات في العلاقات بينه وبين الآخرين (١٣٧ : ١٢٠) .

وتتمشى نتيجة هوفمان مع ما يراه أرونفريد Aronfreed (١٩٦٨) من أن النمو الفعال للضمير يعتمد على التمثيلات العقلية الداخلية التي يكتسبها الفرد عن البيئة الخارجية .

وطبقاً لأرونفريد فإن اتجاهات المسئولية الفردية تبقى كتمثيلات تقويمية داخلية للخبرات الاجتماعية الخارجية التي تسمح للطفل أن يفهم سلوكه الخاص وما يترتب عليه وتعمل بطريقة لتفادى التأثيرات السلبية المرتبطة بعدم الاستحسان (١٤٩ : ١٧) .

وتؤكد نظرية التعلم الاجتماعي عند روتر Rotter (١٩٦٦) على دور الجوانب العقلية لضبط الذات وللمسئولية الشخصية حيث ظهرت المسئولية الشخصية كمفهوم

توقّع للدرجة التي يدرك فيها الفرد نفسه على أنه يتحكم في الأحداث التي تحدث له . وميّز روتر هذا التوقع إلى تحكم (ضبط) داخلي وخارجي (١٤٥ : ١٥) .

وأبرزت دراسة مغاوري عبد الحميد (١٩٨١) أهمية الاتزان الانفعالي لشخصية المسئول اجتماعياً حتى يستطيع أن يتجاوب مع الجماعة التي ينتمي إليها ويحقق العناصر الأساسية للمسئولية من اهتمام وفهم ومشاركة .

وتناولت دراسة أحمد المهدي (١٩٨٥) أحد عناصر المسئولية ألا وهو عنصر المشاركة وعلاقته بالمسئولية ووجدت الدراسة أن الشخص الذي يشارك في أنشطة جماعته باختياره دون إلزام خارجي يشعر بمسئوليته تجاهها (١٣ : ٩٨) .

ويؤكد تعريف سيد عثمان (١٩٨٦) للمسئولية الاجتماعية على الطبيعة الدينية الخلقية للمسئولية حيث تتضمن المسئولية المراقبة الداخلية والمحاسبة الذاتية نحو فعل اجتماعي يترتب عليه أثر اجتماعي كما أن ما يفرضه الفرد على نفسه من إلزام ذاتي يكون المرجع فيه الله (٤٥ : ٦٢) .

ووجد عباس متولي (١٩٩٠) أنه بارتفاع القيم الاجتماعية والدينية ترتفع درجة الإحساس بالمسئولية الاجتماعية . فالمعتقدات الدينية لدى الفرد تجعله مسئولاً أمام نفسه والمجتمع عن أفعاله ولا يحتكم إلى الحظ والصدفة والآخرين في أمور حياته ومن ثم ترتفع درجة المسئولية الاجتماعية لديه (٥٣ : ٨٢٩) .

ويرى سيد عثمان (١٩٨٦) أن عناصر التربية الهامة ثلاثة هي : الفرد والوسط والعمليات .

١ ـ الفـرد (الناشىء) :

والفرد لديه استعداد فطري لتعلم ونمو المسئولية الاجتماعية ومطلوب تربية الناشىء

بحيث يتوافر لديه قدر من المسئولية الاجتماعية يتسق مع تصور الشخصية الأمثل ويتطلب ذلك الاهتمام بتربية الجوانب الدينية والخلقية والاجتماعية . كما يجب العمل على تشجيع تنمية ذات الطفل وتقبلها ، وتيسير تفتح الشعور الأخلاقي عنده وتنمية وعيه بذاته وبالآخرين . وتنمية الاهتمام المتعقل المستنير بالجماعة وتوسيع الاهتمام من الفرد إلى الجماعة وإلى الجماعات الأخرى داخل وخارج الوطن (٤٥ : ١١٨ ـ ١٢٨) .

٢ ـ الوسط التربوي :

ويقصد به الوسط التربوي المناسب للعمليات التربوية والذي تتوافر فيه الخواص الميسرة لنمو المسئولية الاجتماعية . ويجب أن يكون الوسط التربوي وسطاً أخلاقياً يسوده التوجيه الأخلاقي ليثمر شخصية تتوافر فيها المسئولية الاجتماعية والوسط التربوي له مناخ ، وتوجيه وموجه .

(أ) المناخ التربوي قوامه الحب والألفة والتقدير .. لإتاحة فهم السلوك وإتاحة نموه ، ونمو الشخصية بصفة عامة والمسئولية الاجتماعية بصفة خاصة .

(ب) التوجيه أو التربية : الاهتمام بتنمية الإحساس والحساسية بالآخرين ولهم ، ومسايرة المعايير والقيم الاجتماعية ، والتقبل والصبر في التعامل مع الجماعة ، والعمل المشترك .

(جـ) الموجِّه (المربي) وهو قوة توضيح وتنشيط ودفع وتأثير وتوجيه وإرشاد للنشء ، وهو نموذج سلوكي حي يحتذيه النشء ويتوحد معه وهو ممثّل قيم النظام ولذلك يجب أن يكون أسوة في المسئولية الاجتماعية المتمثلة في سلوكه . أي أنه يجب أن يكون مسئولاً اجتماعياً قبل أن يعلم المسئولية الاجتماعية (٤٥ : ١٢٨ ـ ١٥٦) .

٣ ـ العمليات التربوية :

وهي تستند إلى خواص النمو لتساعدها على التقدم نحو كمالها وتتضمن العمليات التربوية :

(أ) العمليات اللفظية (اللغوية) : ومهمتها نقل المعلومات إلى النشء في عرض لفظي مع شرح ومناقشة لتعليمه وتوجيهه بها خاصة عندما تكون الألفاظ ذات معنى ومغزى وصدى .

(ب) الاختيار الخلقي : وهو مهارة تشترك فيها المكونات العقلية والانفعالية في الشخصية . وهو قابل للتدريب ، ويحتاج إلى عمليات تعليمية وتدريبية تؤدي إلى اكتساب الكفاءة في الاختيار الخلقي . والاختيار الخلق يستهدي بالنظام الأخلاقي (الحكم الداخلي) الذي يقيّم ويقارن ويوجه ويقرر .

(جـ) الممارسة (السلوكية) وهي العمل الرئيسي الذي يُظهر المسئولية الاجتماعية في خبرات ملائمة ويقوم دليلاً عملياً عليها (٤٥ : ١٥٧ ـ ٢٤٣) .

وتتلخص الأصول العامة لتربية المسئولية الاجتماعية لدى سيد عثمان فيما يلي (٤٥ : ٦٢ ـ ٧٨) .

الأصل الأول : أن المسئولية الاجتماعية ذات طبيعة خلقية اجتماعية دينية لأنها إلزام خلقي نحو الجماعة مستهدي بتقوى الله .

الأصل الثاني : إن تنمية المسئولية الاجتماعية تنمية للجانب الخلقي تتكامل مع تنمية الشخصية المسلمة عامة .

الأصل الثالث : إن تنمية المسئولية الاجتماعية حاجة اجتماعية بقدر ما هي حاجة فردية فشخصية الفرد تتكامل في الجماعة وبها أيضاً تتفتح ذاتيته وتتسامى .

الأصل الرابع : المؤسسة المسئولة عن تنمية المسئولية الاجتماعية ورعايتها هي المدرسة

لأنها المؤسسة المؤهلة علمياً وتعليمياً لبناء شخصيات أبناء المجتمع .

الأصل الخامس : تساهم الأسرة وجماعات الأقران ووسائل الإعلام وتنظيمات المجتمع الأخرى في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى أفراد المجتمع إلى جانب المدرسة .

الأصل السادس : يستند الجهد التربوي الموجه لتنمية المسئولية الاجتماعية إلى الحاسة الأخلاقية لدى الأفراد فكل فرد لديه استعداد لحاسة أخلاقية .

الأصل السابع : تربية المسئولية الاجتماعية تحدث عن طريق عمليات تتم في وسط تربوي مناسب .

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

الدراسات السابقة :

تمهيـــــد :

يتناول هذا الفصل الدراسات السابقة التي تدور حول موضوع الدراسة الحالية ونظراً لما لقيه موضوع معاملة الوالدين واتجاهاتهما نحو أساليب تنشئة الأبناء من اهتمام عدد كبير من الباحثين بهدف الوقوف على ما تعكسه ممارسة تلك الأساليب من تأثير على الأبناء فقد تمخض عن ذلك وجود عدد كبير من الدراسات التي تناولت العلاقة بين الوالدين وشخصية أبنائهم .

وتوصلت الدراسات الأجنبية إلى وجود ارتباط بين أنماط التنشئة المختلفة وأنماط محددة من السلوك والشخصية مثل متغير الدافعية للإنجاز في دراسة ميوسن **Mussen** (١٩٦٣) ، ودراسة هيلبرن **Heilbrun** (١٩٦٧) ، ومتغير الانطواء والانبساط في دارسة سيجلمان **Siegelman** (١٩٦٥) ، وتعاطي الأبناء للمخدرات في دراسة روبنس وآخرين **Robbins** (١٩٨١) ، ومتغير الضبط الداخلي في دراسة رونر **Rohner** (١٩٨٠) ، ومتغير اعتبار الذات في دراسة بالسويك ومكريدس **Balswick & Macrides** (١٩٧٧) .

وكذلك الشأن في الدراسات العربية حيث تناولت علاقة أساليب معاملة الوالدين بمتغير القدرات العقلية في دراسة سيد صبحي (١٩٧٦) ، وسيد خير الله (١٩٧٥) ، ومتغير التحصيل الدراسي في دراسة شيخة الشريف (١٩٨٤) ، وفاطمة الوادي (١٤٠٥هـ) ، ومحمد عبد الغفار (١٩٧٥) ، ومتغير التكيف (التوافق) في دراسة نبيلة حنا (١٩٦٢) ، وسيد صبحي (١٩٧٦) ، ومتغير مفهوم الذات في دراسة نفيسة نصير (١٩٧٦) ، وبالسلوك العدواني والتسلط في دراسة محيي الدين حسين (١٩٨٥م) وبالاضطرابات السلوكية في دراسة عبد الكريم أبي الخير (١٩٨٥) .

وسوف تقوم الباحثة في هذا الفصل بعرض ما تمكّنت من الاطلاع عليه من الدراسات والأبحاث العربية والأجنبية التي تناولت السمات التي تناولتها الباحثة في هذه الدراسة . ونظراً لقلة الدراسات المرتبطة ارتباطاً مباشراً بالدراسة الحالية ، تتعرض الباحثة لبعض الدراسات التي تناولت سمات قريبة الصلة بسمات الدراسة الحالية وهي تقبل الذات والتي تعتبر أحد أبعاد الثقة بالنفس .

وعلى ذلك فقد اشتمل هذا الفصل على :

أولاً : دراسات عربية وأجنبية تناولت علاقة أساليب معاملة الوالدين بالطمأنينة النفسية لدى الأبناء .

ثانياً : دراسات عربية وأجنبية تناولت علاقة أساليب معاملة الوالدين بالثقة بالنفس لدى الأبناء .

ثالثاً : دراسات عربية وأجنبية تناولت علاقة أساليب معاملة الوالدين بالمسئولية الاجتماعية لدى الأبناء .

رابعاً : دراسات عربية وأجنبية تناولت علاقة أساليب معاملة الوالدين بتقبل الذات لدى الأبناء .

مناقشة الدراسات السابقة والاستفادة منها في صياغة فروض الدراسة الحالية .

أولاً : دراسات عربية وأجنبية تناولت أساليب معاملة الوالدين وعلاقتها بالطمأنينة النفسية :

- دراسة زينب شقير (١٩٩٠) .
- دراسة علاء الدين كفافي (١٩٨٩) .
- دراسة روزالند بارنيت وآخرين Barnett & et al (١٩٨٨) .
- دراسة شاه Shah (١٩٧٣) .
- دراسة هيلبرن وأور Heilbrun & Orr (١٩٦٦) .
- دراسة سيجلمان Sïegelman (١٩٦٥) .
- دراسة موسن وآخرين Mussen & et al (١٩٦٣) .

أولاً : دراسات تناولت أساليب معاملة الوالدين وعلاقتها بالطمأنينة النفسية لدى الأبناء :

دراسة زينب شقير (١٩٩٠) (٣٦:٩٩):

وهي بعنوان « أثر التفاعل بين أساليب التنشئة الأسرية على أبعاد الشخصية لدى الفتاة الجامعية » .

ومن أهداف الدراسة بحث التفاعل بين أساليب التنشئة الأسرية وبين الأبعاد السالبة في شخصية الفتاة الجامعية . وتكونت عينة الدراسة (٩٠) من طالبات الفرقة الثانية بجامعة الأزهر . واستخدمت الأدوات التالية :

ـ مقياس التنشئة الأسرية	محيي الدين أحمد حسين وآخرون (١٩٨٨) .
ـ اختبار الشخصية للشباب	عطية هنا وسامي هنا (١٩٧٣) ويتضمن اثني عشر مقياساً منها : القلق الاجتماعية والعصابية .
ـ قائمة ويلوبي للميل العصابي	تقنين أحمد عبد الخالق .

ومن نتائج الدراسة :

ـ توجد علاقة سالبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين إدراك السماحة من الوالدين وبين القلق الاجتماعي لدى الفتيات .

ـ توجد علاقة موجبة دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين إدراك التشدد من الوالدين وبين العصابية لدى الفتيات .

ـ توجد علاقة موجبة دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين إدراك عدم الاتساق من الوالدين

وبين سوء التوافق الاجتماعي لدى الفتيات .

ـ يوجد تفاعل دال عند مستوى ٠,٠١ بين أساليب التنشئة الأسرية (السماحة ـ التشدد ـ عدم الاتساق) لدى الفئة التي عايشت مستوى مرتفع من التنشئة في الأبعاد الثلاثة .

ـ لا يوجد تفاعل دال بين أساليب التنشئة الأسرية الثلاثة لدى الفئة التي عايشت مستوى منخفض من التنشئة الأسرية في الأبعاد الثلاثة .

دراسة علاء الدين كفافي (١٩٨٩) (٦٣:١٠١) :

وهي بعنوان « تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي » وكان هدف الدراسة التعرف على مدى العلاقة بين التنشئة الوالدية والأمن النفسي بتقدير الذات . وبلغت عينة الدراسة (١٥٣) طالبة من الصف الأول الثانوي بمدينة الدوحة بقطر منهم (٨٩) طالبة قطرية و(٢٥) فلسطينية و(١٤) مصرية و(١٢) أردنية و(٥) لبنانية و(٣) عمانية و(٥) طالبات من جنسية عربية أخرى .

وبلغ متوسط أعمارهن ١٦,٦ عاماً . واستخدم الباحث المقاييس التالية :

ـ مقياس التنشئة الوالدية (السواء ، التفرقة ، التذبذب ، التحكم) من إعداد الباحث .

ـ مقياس الأمن النفسي لماسلو وتعريب عبد الرحمن عيسوي .

ـ مقياس تقدير الذات لكوبر سميث وإعداد الباحث .

ومن نتائج الدراسة :

ـ وجود علاقة سالبة دالة ٠,٠١ بين عدم الشعور بالأمن وأسلوب السواء في التنشئة الوالدية .

- وجود علاقة موجبة دالة بين عدم الشعور بالأمن وبين أساليب التفرقة والتذبذب (عند مستوى ٠,٠١) وأسلوب التحكم من الوالد (عند مستوى ٠,٠٥) .
- وجود علاقة موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين شعور الابن بالأمن النفسي وبين تقديره لذاته .
- هناك علاقة موجبة (دالة عند مستوى ٠,٠١) بين أسلوب السواء من الوالدين - كما يدركه الأبناء - وبين تقدير الذات لدى الأبناء .

دراسة روزالند بارنيت وآخرين Barnett, R. & Others (١٩٨٨) (١٢٦) :

وهي بعنوان « أثر علاقة البنات الراشدات بآبائهن وأمهاتهن على سعادة البنات وقلقهن النفسي » .

استهدفت الدراسة الكشف عن أثر علاقة البنات الراشدات بآبائهن وأمهاتهن على سعادة البنات وقلقهن النفسي . واختيرت العينة (٣٠٨) بطريقة عشوائية طبقية غير متجانسة . وتراوحت أعمارهم من بين ٢٥ - ٥٥ سنة . كما تم ضبط أثر متغيرات المستوى الاجتماعي والجنس . واستخدمات الأدوات التالية :

- مقياس بارنيت وباروخ Baruch & Barnett (١٩٨٣) لنوع العلاقة بالوالدين ويتضمن الجوانب المعززة والجوانب المثيرة للقلق في العلاقات الوالدية .
- مقياس القلق النفسي Psychological Distress .
- مقياس السعادة (الرضا) النفسية لدافيز وآخرين (١٩٨٥) Davis, Sherbourne & others .

ومن نتائج الدراسة :

- هناك علاقة موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين السعادة النفسية العالية والعلاقة

الإيجابية بالوالدين .

ـــ هناك علاقة موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين القلق النفسي والعلاقة السطحية بالأمهات والآباء .

دراسة شاه Shah, Mojallali (١٩٧٢) (١٤٧) :

استهدفت الدراسة التعرف على علاقة إدراك المراهقين لسلوك والديهم تجاههم بالأمن ، الجنس ، والجنوح . وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين :

ـــ (١٢٠) منهم (٦٠) من الذكور ، و(٦٠) من الإناث بالصف الحادي عشر بالصفوف الإنجليزية .

ـــ (١٢٠) منهم (٦٠) من الذكور و(٦٠) من الإناث من مؤسستين للأحداث الجانحين .

وتراوحت أعمارهم بين ١٥ ـــ ١٨ سنة ويعيشون في كنف والديهم . وكانت الأدوات المستخدمة في الدراسة :

ـــ استفتاء روي وسيجلمان للعلاقات بين الأبناء والوالدين .

ـــ مقياس الأمن لماسلو .

ومن نتائج الدراسة :

ـــ هناك فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين المراهقين الأكثر أمناً والمراهقين الأقل أمناً في إدراك الحب من الوالدين لصالح المجموعة الأولى .

ـــ هناك فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين المراهقين الأكثر أمناً والمراهقين الأقل أمناً في إدراك الرفض من الوالدين لصالح المجموعة الثانية .

ـــ لا توجد فروق دالة في إدراك أسلوب التحكم من الوالدين بين المراهقين الأكثر أمناً والمراهقين الأقل أمناً .

دراسة هيلبرن وأور Heilburn, A. & Orr, H.K (١٩٦٦) (١٢٨:٨٩) :

كان هدف الدراسة الكشف عن العلاقة بين التقبل والرفض في السلوك الوالدي وقوة الأنا والاتزان الانفعالي عند الأبناء . وقد استخدمت الدراسة :

ـــ مقياس شايفر للاتجاهات الوالدية .

ـــ مقاييس للتوافق النفسي والثقة بالنفس والطموح .

وتكونت عينة الدراسة من (٦١) طالباً بالمرحلة الجامعية ويبلغ متوسط أعمارهم ٢١ سنة .

ومن نتائج الدراسة :

ـــ هناك فروق دالة في إدراك الحب والتقبل كأسلوب معاملة من الوالدين بين الأبناء الأكثر اتزاناً ، والأقل اتزاناً .

ـــ هناك فروق دالة بين الطلبة الذين أدركوا النبذ والرفض ، وبين الذين لم يدركوا النبذ والرفض كأسلوب معاملة من الوالدين في الاتزان الانفعالي (يقارب مظاهر الطمأنينة) .

دراسة سيجلمان Siegelman, M. (١٩٦٥) (٥٥٨:١٤٨) :

وهي بعنوان « ارتباط شخصية طلبة الجامعة بالعلاقة بالوالدين » وقد استهدفت

الدراسة الكشف عن العلاقة بين سمات شخصية الأبناء ورعاية الوالدين لهم .

وقد ضمت العينة (١٥٤) طالباً وطالبة من السنتين الأولى والثانية بجامعة نيويورك منهم (٥٧) طالباً متوسط أعمارهم الزمنية ٢٢ سنة ، و(٩٧) طالبة متوسط أعمارهن الزمنية ٢٠ سنة . وقد استخدمت الدراسة الأدوات التالية :

- مقياس روي وسيلجمان للرعاية الوالدية .
- مقياس كاتل لعوامل الشخصية .
- بيانات الشخصية .

ومن نتائج الدراسة :

- هناك علاقة دالة بين إدراك الحب من الوالدين لدى الأبناء وبين الانبساط وانخفاض القلق .
- لا توجد علاقة بين القلق عند الأبناء وبين الاستقلال ـ الضبط في السلوك الوالدي .

دراسة موسن وآخرين **Mussen, P. & Others** (١٩٦٣) (١٤٥:٨٩) :

وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين تكيف الأبناء ، وميلهم إلى التوحد مع والديهم وبين رعاية الوالدين . وقد تكونت عينة الدراسة من (٣١١) من الأبناء المراهقين الذين تتراوح أعمارهم الزمنية بين ١١,٥ سنة ـ ١٧,٥ سنة . وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين :

- مجموعة ضابطة : من الأبناء الذين حصلوا على الحب والتقبل الكافي من الوالدين .
- مجموعة تجريبية : لم يحصل أفرادها على الحب والتقبل الكافي من الوالدين .

وقد استخدمت الدراسة مقياساً لاتجاهات الوالدين إلى جانب أسلوب المقابلة المقننة بواسطة ملاحظين مدربين .

ومن نتائج الدراسة :

- توجد فروق دالة في الشعور بالأمن بين الأبناء الأكثر إدراكاً للحب والتقبل من الوالدين وبين الأبناء الأقل إدراكاً للحب من الوالدين .

- توجد فروق دالة في الثقة بالنفس بين الأبناء الأكثر إدراكاً للحب والتقبل من الوالدين والأبناء الأقل إدراكاً للحب من الوالدين .

- توجد فروق دالة في الدافعية للإنجاز بين الأبناء الأكثر إدراكاً للحب والتقبل من الوالدين وبين الأبناء الأقل إدراكاً للحب والتقبل من الوالدين .

ثانياً : دراسات عربية وأجنبية تناولت أساليب معاملة الوالدين وعلاقتها بالثقة بالنفس :

ـ دراسة كاشاني وآخرين Kashani & Others (١٩٨٧) .

ـ دراسة محمد عبد الحميد زيدان (١٩٨٣) .

ـ دراسة مصطفى تركي (١٩٧٤) .

ـ دراسة بيكر وبترسون Becker & Others (١٩٥٩) .

ثانياً : دراسات أساليب معاملة الوالدين وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى الأبناء :

دراسة كاشاني وآخرين Kashani & Others (١٩٨٧) (١٣٩) :

وهي بعنوان « الشخصية والاضطرابات النفسية لدى المراهقين وعلاقتها بالاتجاهات الوالدية » وكان هدف الدراسة الكشف عن العلاقة بين كل من الاهتمام الوالدي والحماية الزائدة ـ كما يدركها الأبناء ـ من الوالدين وبين توافق شخصية الأبناء .

وضمت عينة الدراسة (١٥٠) طالباً تراوحت أعمارهم من ١٤ ـ ١٦ سنة ، بحيث يمثل كل مجموعة عمرية (٢٥) من الذكور و(٢٥) من الإناث . وقد استخدم الباحثون الأدوات التالية :

- مقياس قائمة ميلون Millon (١٩٨٢) لقياس الثقة بالنفس وبعض سمات الشخصية .
- مقاس باركر Parker وآخرين (١٩٧٩) والذي يتضمن بُعْدين للاتجاهات الوالدية وهما الحماية الزائدة والاهتمام .
- مقابلة تشخيصية للمراهقين .
- مقابلة تشخيصية لوالدي المراهقين .

ومن نتائج الدراسة :

- توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ في الثقة ، الاجتماعية ، قلة الإحباط بين الأبناء الذين أدركوا الاهتمام كأسلوب معاملة من الوالدين وبين الأبناء الأقل إدراكاً لأسلوب الاهتمام من الوالدين لصالح المجموعة الأولى .

— توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ في الثقة ، الاجتماعية ، قلة الإحباط بين الأبناء الذين أدركوا الحماية الزائدة كأسلوب معاملة من الوالدين وبين الأبناء الأقل إدراكاً لأسلوب الحماية الزائدة من قبل الوالدين ، حيث تميَّزت المجموعة الأولى بأنها أقل ثقة وأكثر إحباطاً وأكثر قلقاً .

— هناك تشابه في متغيرات الشخصية لدى المراهقين الأقل إدراكاً للاهتمام من الوالدين والمراهقين ذوي الاضطرابات النفسية .

دراسة محمد عبد الحميد زيدان (١٩٨٣) (٨٩) :

وهي بعنوان « بعض سمات الشخصية للطلبة في الجامعات الأردنية وعلاقاتها برعاية الوالدين » واستهدفت معرفة العلاقة بين بعض السمات الشخصية للطلبة في الجامعات الأردنية ورعاية الوالدين .

وبلغ حجم العينة ٧٣٨ طالباً (٤٣٥ من الذكور ، ٣٠٣ من الإناث) من الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك ، من جميع سنوات الدراسة ، وأُختيروا بأسلوب العينة الطبقية واستخدم الباحث الأدوات التالية :

(أ) مقاييس رعاية الوالدين وهي من إعداده وتتضمن الأبعاد التالية :
التقبل ، الاندماج الإيجابي ، التمركز حول الابن ، تلقين القلق الدائم ، الضبط من خلال الشعور بالذنب ، التطفل ، التحكم ، الاستقلال المتطرف ، النظام المتساهل ، عدم الجبر ، تشجيع الإنجاز ، الإصرار على الإنجاز ، التفضيل (المحاباة) ، الإهمال ، عدم الاتساق ، السواء .

(ب) مقياس كاتل لسمات الشخصية ترجمة وتقنين مامسر على طلبة الجامعات الأردنية .

(جـ) بعض البيانات الشخصية والاجتماعية .

وأظهرت نتائج الدراسة صدق الفرض العام القائل بوجود علاقة بين سمات الشخصية للطلبة في الجامعات الأردنية ورعاية الوالدين .

ومن نتائج الدراسة الخاصة بالطالبات :

— يوجد ارتباط إيجابي دال عند مستوى ٠,٠٥ بين الرعاية المتسمة بالسواء من الوالدين تجاه الأبناء وبين ميل الأبناء نحو اعتدال الأنا (والذي يدل على الطمأنينة) .

— توجد علاقة سلبية دالة عند مستوى ٠,٠١ بين الرعاية المتسمة بالتحكم أو عدم الاتساق وميل الطالبات نحو اعتدال الأنا .

— توجد علاقة سلبية دالة ٠,٠٥ بين الرعاية المتسمة بعدم الجبر وميل الطالبات نحو قوة الأنا الأعلى (والذي يدل على شعور الفرد بالمسئولية) .

— توجد علاقة سلبية دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين الرعاية المتسمة بالتقبل أو الاستقلال وبين ميل الطالبات نحو ثبات الحالة النفسية (وتدل على الثقة بالنفس) .

— توجد علاقة سلبية دالة عند مستوى ٠,٠١ بين الرعاية المتسمة بالسواء وبين ثبات الحالة النفسية لدى الطالبات .

— توجد علاقة إيجابية دالة عند مستوى ٠,٠١ بين العلاقة المتسمة بعدم الاتساق وثبات الحالة النفسية .

— توجد علاقة دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين التحكم ، الإهمال ، لتفضيل ، وبين ميل الأبناء نحو ثبات الحالة النفسية .

دراسة مصطفى تركي (١٩٧٤) (١٠٧) :

وهي بعنوان « الرعاية الوالدية وعلاقتها بشخصية الأبناء » تهدف إلى دراسة العلاقة بين نمط رعاية الوالدين للأبناء في الأسرة الكويتية كما يدركها الأبناء وبين بعض سمات شخصية هؤلاء الأبناء . وتكونت عينة الدراسة من (١٠٣) طالباً و(١٠٨) طالبة أي أن حجم العينة يبلغ (٢١١) من طلبة جامعة الكويت من كليات العلوم والآداب والتربية والتجارة وتتراوح أعمارهم الزمنية ما بين ١٧ ـ ٢٧ سنة . وتم استخدام الأدوات التالية :

١ ـ مقاييس الرعاية الوالدية لشايفر Schaefer تقنين الباحث الذي اختار منه ثلاثة أبعاد :

ـ التقبل ـ النبذ .

ـ الاستقلال ـ التقييد .

ـ التحكم السيكولوجي .

أما بُعد الحث على الإنجاز فهو من استخبار برونفنبرنر وكذلك استخبار مورو وولسن .

٢ ـ اختبارات الشخصية التالية :

ـ الانبساط : وتقاس باختبار إيزنك للشخصية واختبار الانطواء لبرنرويتر واختبار الانطلاق لجيلفورد .

ـ العصابيه : وتقاس بإختبار ايزنك للشخصية واختيار برنرويتر واختبار الاكتاب لجيلفورد .

ـ الثقة بالنفس : باختبار الثقة بالنفس لجيلفورد واختبار عدم الثقة بالنفس من اختبار منسوتا .

ـ الدافعية للإنجاز : باختبار الدافعية للإنجاز من اختبار إدوارد للتفضيل الشخصي (ترجمة الباحث) واختبارات أخرى .

ـ التصلب : وتقاس باختبار المرونة من اختبار كاليفورنيا للشخصية .

ومن نتائج الـدراسة :

- توجد علاقة موجبة دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين الثقة بالنفس عند الأبناء (ذكور وإناث) وأسلوب التقبل من الأم .
- عدم وجود علاقة بين الثقة بالنفس ، والاستقلال من الوالدين .
- توجد علاقة سالبة دالة بين العصابية ، والتقبل من الوالدين .
- عدم وجود علاقة بين قوة الأنا (الطرف المقابل للعصابية) ، والاستقلال من الأم .

دراسة بيكر وبترسون Becker, W. & Peterson (١٩٥٩) (١٢٧) :

واستهدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين رعاية الوالدين وبعض سمات شخصية الأبناء وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين :

- أبناء أسوياء من (٢٥) أسرة ، وتتراوح أعمارهم الزمنية بين ٦ ـ ١٢ سنة .
- أبناء ذوي مشاكل من (٢٥) أسرة ، تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٦ ـ ١٢ سنة .

واستخدم الباحثان أسلوب المقابلات واختبار للشخصية .

ومن نتائج الـدراسة :

- توجد علاقة بين التقييد والضبط الوالدي المتطرف ، وبين مشاعر النقص والخجل عند الأبناء .
- توجد علاقة بين الشدة والضبط الوالدي المتطرف ، وبين الاستقلال الذاتي عند الأبناء .
- توجد هناك علاقة موجبة بين التسامح الوالدي ، وبين السلوك التلقائي والثقة بالنفس عند الأبناء (عدا التسامح إزاء العدوان) .

ثالثاً : دراسات عربية وأجنبية تناولت أساليب معاملة الوالدين وعلاقتها بالمسئولية الاجتماعية :

ـــ دراسة الشناوي عبد المنعم الشناوي (١٩٨١) .

ـــ دراسة فايزة عبد المجيد (١٩٨٠) .

ـــ دراسة جون سوليفان Sullivan, J.L. (١٩٧٢) .

ثالثاً : دراسات تناولت أساليب معاملة الوالدين وعلاقتها بالمسئولية لدى الأبناء :

دراسة الشناوي عبد المنعم الشناوي (١٩٨١) (٤٨):

وهي بعنوان « أساليب معاملة الآباء كما يقررها الأبناء وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لهؤلاء الأبناء » ، وكان هدف الدراسة الكشف عن العلاقة بين أساليب معاملة الآباء كما يقررها الأبناء وبين بعض سمات شخصية هؤلاء الأبناء . وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالباً ، و(١٣٠) طالبة من الفرقة الأولى بالمرحلة الثانوية بمدينة أبو كبير بمحافظة الشرقية بجمهورية مصر العربية .

ويتراوح سن أفراد العينة بين ١٤ ـ ١٧ سنة . وقد راعى الباحث شروطاً خاصة في العينة مثل الإقامة مع الوالدين ، وتقارب نسب الذكاء ، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي . واستخدم الباحث الأدوات التالية :

ـ استخبار آراء الأبناء في طرق معاملة الآباء والأمهات وهو لشايفر وأعدّه بالعربية عبد الحليم محمود السيد ويتضمن المقاييس التالية :

التقبل ، التمركز حول الطفل ، الاستحواذ ، الرفض ، الضبط ، الإكراه ، الاندماج الإيجابي ، التطفل ، الضبط من خلال الشعور بالذنب ، الضبط العدواني ، عدم الاتساق ، عدم الإكراه ، تقبل الفردية ، عدم التمسك الشديد بالتأديب ، تلقين القلق الدائم ، التباعد العدائي ، انسحاب العلاقة ، الاستقلال المتطرف .

ـ اختبار البروفيل الشخصي إعداد جوردن Gordan وأعدّه بالعربية جابر عبد الحميد وفؤاد أبو حطب ويتضمن :

مقياس السيطرة ، المسئولية ، الاتزان الانفعالي ، الاجتماعية .

ـ اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح .

ومـن نتائـج الـــدراسة :

— توجد علاقـة موجبـة دالـة عنـد مستـوى ٠,٠١ بين أسلـوب التقبـل من الآباء وسمة المسئولية لدى البنات .

— توجد علاقة سالبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين أسلـوب الـرفض من الوالديـن وسمة المسئولية لدى البنات .

— توجد علاقة سالبـة دالـة عنـد مستـوى ٠,٠٥ بين أسلـوب عدم الاتساق من الآباء وسمة المسئولية لدى البنات .

— توجد علاقة سالبـة دالـة عنـد مستـوى ٠,٠١ بين أسلـوب عدم الإكـراه من الآباء وسمة المسئولية لدى البنات .

— عدم وجود علاقة بين الإكراه والضبط العدواني وبين المسئولية .

— توجد علاقـة موجبـة دالـة عنـد مستـوى ٠,٠٥ بين أسلـوب التقبـل من الآباء وسمة الاتزان الانفعالي لدى البنات .

— توجد علاقـة سالبـة دالـة عنـد مستوى ٠,٠٥ بين أسلـوب الـرفض من الآباء وسمة الاتزان الانفعالي لدى البنات .

دراسة فايزة يوسف عبد المجيـد (١٩٨٠) (٧١) :

وهـي بعنـوان « التنشئـة الاجتماعيـة للأبنـاء وعـلاقتها بـبعـض سماتهم الشخصيـــة وأنساقهـم القيميـة » . وكان هدف الـدراسة الـكشف عن الأبعـاد الأساسيـة للتنشئـــة

الاجتماعية لدى الأبناء في علاقتها ببعض سمات الشخصية لديهم وأنساقهم القيمية .

وبلغ حجم العينة (٦٤٤) ، منهم (٣١٧) طالبة ، و(٣٢٧) طالباً بالمرحلة الثانوية الأقسام العلمية والأدبية . واستخدمت الأدوات التالية :

- مقاييس أبعاد التنشئة الاجتماعية ، كما تتمثل في آراء الأبناء في معاملة الوالدين وهو من إعداد الباحثة ، ومستمداً أصلاً من مقياس شايفر Schaefer (١٩٦٥) وتم اختيار الأبعاد التالية :

التقبل في مقابل الرفض ، التسامح ـ التشدد ، الاستقلال ـ التبعية ، عدم الاتساق ، الضبط من خلال الشعور بالذنب .

كما أضافت الباحثة بعداً جديداً وهو الإهمال في مقابل المبالغة في الرعاية .

- بطارية كاليفورنيا لقياس الشخصية ويتضمن المقاييس التالية :

السيطرة ، الميول الاجتماعية ، ضبط النفس ، المرونة ، تقبل الذات ، الاتزان الوجداني ، الانطباع الجيد ، الشعور بتحمل المسئولية ، الإنجاز من خلال الاستقلال ، عقلانية السلوك Psychological-Mindednes .

- مقياس للقيم من إعداد الباحثة .
- بعض البيانات الشخصية الاجتماعية عن الطالب نفسه والوالدين والأسرة .

ومن نتائج الدراسة :

- عدم وجود علاقة دالة بين التقبل من الأمهات وأي سمة من سمات الشخصية للإناث .
- عدم وجود علاقة بين كل من أسلوب الرفض ، الاستقلال ، والتبعية وبين الشعور بتحمل المسئولية .

ــ وجود علاقة سالبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين كل من أسلوب عدم الاتساق والضبط من خلال الشعور بالذنب والشعور بتحمل المسئولية .

ــ وجود علاقة سالبة دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين كل من أسلوب التسامح ، المبالغة في الرعاية ، والإهمال والتشدد والشعور بتحمل المسئولية .

ــ وجود علاقة موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين أسلوب الاستقلال من قِبَل الأمهات بالاتزان الوجداني (مفهوم قريب الصلة بسمة الطمأنينة النفسية) .

ــ وجود علاقة سالبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين الأساليب التالية :
التبعية ، الرفض ، المبالغة في الرعاية ، الإهمال ، عدم الاتساق ، التسامح ، الشدد ، الضبط من خلال الشعور بالذنب ، وسمة الاتزان الوجداني .

دراسة جون سوليفان Sullivan, John, L. (١٩٧٢) (١٤٩) :

وهي بعنوان « التعلم بالمحاكاة ، والجو الأسري السائد ، ونمو اتجاه المسئولية لدى الأطفال » .

وتكونت عينة الدراسة من أطفال (٣٨) عائلة من الذكور تراوحت أعمارهم بين ٨ ــ ١٦ سنة . ويعيش أفراد العينة مع والديهم الذين تطوعوا بقبول إجراء المقابلات مع الأخصائيين في إحدى العيادات وقد تم ضبط المستوى الاقتصادي لهذه العائلات . واشتملت أدوات البحث على :

ــ تقدير بياني (من خلال مقابلة مقننة) لاتجاهات الوالدين العامة عن :
١ ــ المسئولية عامة .
٢ ــ المسئولية الشخصية الخاصة بمشاكل الطفل .

٣ ـ إسناد مسئولية مشاكل الطفل إلى أحد الوالدين .

٤ ـ وأخيراً تحديد مسئولية الطفل عن مشاكل نموه الخاصة .

ـ تقدير بياني من خلال المقابلة لقدرة الأم أو الأب على الدفء العاطفي في العلاقات بين الأفراد .

ـ مقياس لتقدير إدراك الطفل لمسئوليته عن مشاكله الخاصة (من خلال مقابلة مقننة مع الطفل) .

ـ اختبار بالز Pals (١٩٥٨) للعلاقة بين الطفل والوالدين ويتضمن إدراك الحب والسلطة من الوالدين .

ـ مقياس كراندال وكاتكوفسكي Crandall & Katkovsky للضبط الخارجي ـ الداخلي للأطفال (١٩٦٥) .

ومن نتائج الدراسة :

ـ هناك علاقة دالة موجبة بين اتجاهات المسئولية لدى الأبناء وبين اتجاهات المسئولية لدى والديّ هؤلاء الأبناء .

ـ توجد علاقة إيجابية دالة بين اتجاه الأبناء (ذكور) نحو تحمل مسئوليتهم الشخصية وبين إدراكهم للسلطة من الوالدين .

ـ توجد علاقة إيجابية دالة عند مستوى ٠,٠١ بين المسئولية لدى الأبناء وإدراكهم لكفاءة الوالدين .

ـ توجد علاقة إيجابية دالة عند مستوى ٠,٠١ بين المسئولية لدى الأبناء وإدراكهم للحب ودفء العلاقة مع الوالدين .

ـ توجد علاقة بين المسئولية لدى الأبناء وميل الوالدين إلى عدم لوم أفـراد الأسرة الآخرين كالأم تجاه مسئوليتها نحو مشاكل الطفل .

رابعاً : دراسات عربية وأجنبية تناولت العلاقة بين أساليب معاملة الوالدين وتقبل الذات لدى الأبناء :

- دراسة نرفانا عبد السلام (١٩٨٥) .
- دراسة فادية داود (١٩٧٩) .
- دراسة إيريكسن. ل. ول. بل Bell, Linda, & Eriksen, Lena (١٩٧٦) .

رابعاً : دراسات تناولت أساليب معاملة الوالدين وعلاقتها بتقبل الذات لدى الأبناء :

دراسة نرفانا عبد السلام سالم (١٤٠٥هـ ـ ١٩٨٥) (١١٧):

وهي بعنوان « الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بتقبل الذات والآخرين لدى تلميذات المرحلة المتوسطة » ، وكان هدف الدراسة الكشف عن الاتجاهات الوالدية ـ من وجهة نظر الأبناء الإناث ـ وعلاقتها بتقبل الذات والآخرين .

تكونت عينة الدراسة من (٩٦) تلميذة بالمرحلة الإعدادية من مدارس مدينة مكة المكرمة . واستخدمت الباحثة الأدوات التالية :

- مقياس الاتجاهات الوالدية ـ كما يدركها الأبناء ـ إعداد سيد صبحي .
- اختبار مفهوم الذات للصغار ، إعداد محمد عماد الدين إسماعيل ومحمد غالي .
- مقياس المستوى الاجتماعي ـ الاقتصادي ، إعداد سهير عجلان .
- اختبار ذكاء الشباب المصور ، إعداد حامد عبد السلام زهران .

ومن نتائج الدراسة :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعة الأقل تقبلاً للذات والآخرين والمجموعة الأكثر تقبلاً للذات والآخرين في إدراك الأبناء لاتجاهات الوالدين نحو إثارة الألم النفسي ، التفرقة ، التذبذب ، الإهمال ، الموجه من الآباء والأمهات للأبناء (الإناث) لصالح المجموعة الأقل تقبلاً للذات والآخرين .

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين الأبناء (الإناث) الأكثر تقبلاً للذات والأبناء (الإناث) الأقل تقبلاً للذات على مقياس اتجاه السواء للأم والأب

لصالح المجموعة الأكثر تقبلاً للذات .

- هناك علاقة دالة ٠,٠١ بين إدراك تسلط الآباء وبين تقبل الأبناء (الإناث) لذواتهم والآخرين .

- لا توجد علاقة بين التسلط الموجه من الأمهات وتقبل الذات والآخرين لدى الأبناء (الإناث) .

- توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً ٠,٠١ بين تقبل الذات وبين تقبل الآخرين لدى الأبناء (الإناث) .

دراسة فادية محمود داود (١٩٧٩) (٦٧) :

وهي بعنوان « دراسة العلاقة بين الاتجاهات الوالدية وتقبل الذات وتقبل الآخرين والتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ ، وتلميذات المدارس الإعدادية » ، وكان هدف الدراسة معرفة العلاقة بين الاتجاهات الوالدية ، وتقبل الذات وتقبل الآخرين ، والتوافق الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات المدرسة الإعدادية .

وتكونت الدراسة من مجموعتين : الذكور (٧٥) تلميذاً ، والإناث (٧٥) تلميذة . وقد قامت الباحثة بضبط تجانس المجموعتين من حيث السن والذكاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي . واستخدمت الباحثة الأدوات التالية :

- اختبار الاتجاهات الوالدية ، إعداد محمد عماد الدين إسماعيل ورشدي فام وتعديل سميرة شحاته .
- اختبار مفهوم الذات للصغار ، إعداد محمد عماد الدين إسماعيل ومحمد غالي وتعديل مديحة العربي .

- اختبار الذكاء الإعدادي ، إعداد السيد محمد خيري .
- اختبار التوافق الدراسي لتلاميذ المرحلة الإعدادية ، إعداد الباحثة .
- استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي ، إعداد محمد نسيم رأفت وعبد السلام عبد الغفار .

ومن نتائج الدراسة :

- توجد علاقة موجبة دالة(٠,٠١)بين اتجاه السواء لدى الأم ولدى الأب(٠,٠٥) وتقبل الذات لدى الأبناء .

- توجد علاقة موجبة دالة (٠,٠١)بين اتجاه السواء لدى كل من الأب والأم وتقبل الآخرين لدى الأبناء .

- توجد علاقة موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين تقبل الذات ، وبين الاتجاهات الوالدية التالية : التسلط ، الإهمال ، التدليل ، القسوة وإثارة الألم النفسي ، التذبذب ، وعلاقة دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين اتجاه التفرقة وتقبل الذات .

- توجد علاقة موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين تقبل الآخرين ، وبين الاتجاهات الوالدية التالية : اتجاه التسلط ، التدليل ، القسوة وإثارة الألم ، التذبذب .

- توجد علاقة موجبة دالة عندمستوى(٠,٠٥)بين اتجاه الإهمال لدى كل من الأب والأم وتقبل الآخرين لدى الأبناء .

- توجد علاقة موجبة دالة(٠,٠٥)بين اتجاه الحماية الزائدة من الأم وتقبل الذات وتقبل الآخرين لدى الأبناء .

دراسة ليندا بل ولينا إيركس Bell, Linda & Eriksen, Lena (١٩٧٦) (١٣١) :

وهي بعنوان « التفاعل العائلي ونمو الطفل » ، واستهدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين أنواع التفاعل الأسري وشخصية المراهقين وعلاقاتهم الاجتماعية .

وتكونت عينة الدراسة من أفراد (٩٩) عائلة من الطبقة المتوسطة . واستخدمت الأدوات التالية :

- مقياس لوفينجر Loevinger لنمو الأنا .
- بعض مقاييس كاليفورنيا للشخصية (تقبل الذات ، والسيطرة على الذات ، والميل الاجتماعي) .
- استخبار سوسيومتري ، ومقابله مقننة لأعضاء الأسرة يُحدد من خلالها : طرق الاتصال داخل الأسرة ، إدراك الصراع ، درجة الاستقلالية ، نوع الجو العام في الأسرة .

ومن نتائج الدراسة :

- توجد فروق دالة بين الأكثر تقبلاً للذات والأقل تقبلاً للذات في إدراك الحب ، المرونة ، الثقة في العلاقات الشخصية ، والميل للقرب من الأسرة لصالح المجموعة الأولى .

- توجد فروق دالة بين الأكثر سيطرة على ذواتهم والأقل سيطرة في إدراك المرونة ، والثقة في العلاقات الشخصية ، والميل للقرب من الأسرة لصالح المجموعة الأولى .

مناقشة الدراسة السابقة :

بعد أن تم عرض مجموعة الدراسات العربية والأجنبية التي توافرت للباحثة ، والتي تتصل بمتغيرات البحث الحالي ، رأت الباحثة أن تناقش تلك الدراسات لإبراز نوع العلاقة بين تلك الدراسات وعلاقتها بالدراسة الحاليه بهدف إلقاء الضوء على بعض الجوانب التي يمكن أن يستفاد منها في البحث الحالي من حيث الأهداف والمنهج والأدوات المستخدمة ، والعينات والأساليب الإحصائية وصياغة فروض الدراسة الحالية .

المنهج :

يلاحظ من عرض الدراسات السابقة أن معظمها اتبعت منهجاً واحداً هو المنهج الوصفي الإحصائي ، وترى الباحثة أن هذا المنهج هو أنسب المناهج لقياس المتغيرات الخاصة بالبحث ، وهي أساليب المعاملة الوالدية ، والطمأنينة النفسية والمسئولية الاجتماعية ، والثقة بالنفس لدى الأبناء ؛ لذا فقد اتفقت مع غيرها من الباحثين في استخدام المنهج الوصفي الإحصائي لقياس تلك المتغيرات لدى أفراد العينة .

عينات الدراسات :

بعد عرض عينات الدراسات السابقة اتضح أن هناك عدة طرق اتُبعت في اختيارها . كما تكونت من أعداد وفئات عمرية ومراحل تعليمية متباينة ، ومستويات اقتصادية واجتماعية مختلفة .. ويمكن توضيح ذلك وفقاً لما يلي :

من حيث اختيار العينة :

تم اختيار عينات الدراسات السابقة بعدة طرق : فمنها من اختارها بطريقة

عشوائية طبقية كدراسة فائزة (١٩٨٠) ، ودراسة محمد عبد الحميد زيدان (١٩٨٣) ، ودراسة كاشاني وآخرين Kashani & Others (١٩٨٧) ومنها من اختار الطريقة المقصودة كدراسة زينب شقير (١٩٩٠) ، ودراسة سيجلمان (١٩٦٥) ، ودراسة الشناوي عبد المنعم (١٩٨١) ، وتتفق الباحثة مع المجموعة الأخيرة في اختيارها لعينة البحث .

من حيث حجم العينة :

اتضح من خلال عرض الدراسات أن أحجام العينات قد اختلفت من دراسة لأخرى . ففي بعض الدراسات كان حجم العينة كبيراً كدراسة محمد زيدان (١٩٨٣) ، حيث بلغت (٧٣٨) طالباً وطالبة ، ودراسة فائزة (١٩٨٠) (٦٤٤) طالباً وطالبة .

إلا أن معظم الدراسات كان حجم العينة فيها متقارباً ويتراوح بين (٣٠٨) ابنة في دراسة بارنيت وآخرين Barnett & Others (١٩٨٨) و(٢١١) طالباً وطالبة في دراسة مصطفى تركي (١٩٧٤) و(١٥٣) طالبة في دراسة علاء كفافي (١٩٨٩) .

وأقل العينات حجماً كات في دراسة سوليفان Sullivan (١٩٧٢) حيث بلغت (٣٨) ابناً .

ومن المعروف أنه كلما زاد حجم العينة أمكن الاطمئنان إلى النتائج التي تسفر عنها الدراسة لذلك حرصت الباحثة على ألا يقل عدد أفراد عينة الدراسة الحالية عن (٢٠٠) طالبة .

من حيث الجنس :

تباينت الدراسات السابقة في اختيار عيناتها وفقاً لمتغير الجنس إلا أن أغلب

الدراسات شملت جنس الذكور والإناث معاً مثل دراسة فايزة عبد المجيد (١٩٨٠) ودراسة محمد زيدان (١٩٨٣) ، ودراسة مصطفى تركي (١٩٧٤) ، ودراسة فادية داود (١٩٧٩) ، ودراسة سيجلمان Siegelman (١٩٦٥) ، وكاشاني وآخرين (١٩٨٧) .

إلا أن بعض الدراسات اقتصرت على جنس الذكور مثل دراسة سوليفان Sullivan(١٩٧٢) .

كما اقتصرت بعض الدراسات على جنس الإناث مثل دراسة علاء الدين كفافي (١٩٨٩) ، ودراسا نرفانا (١٤٠٥هـ) ، ودراسة زينب شقير (١٩٩٠) .

واقتصرت الدراسة الحالية على الإناث فقط لاختلاف الخبرات الاجتماعية والتربوية لكل من الأبناء الذكور والإناث .

من حيث المرحلة التعليمية :

اهتمت الدراسات والبحوث السابقة في جملتها بالمراحل التعليمية المختلفة بدءاً بالمرحلة الابتدائية وانتهاءاً بالمرحلة الجامعية . ومن الدراسات التي تناولت بالدراسة المرحلة الجامعية دراسة محمد زيدان (١٩٨٣) ، ودراسة مصطفى تركي (١٩٧٤) ، ودراسة سيجلمان (١٩٦٥) .

واتفقت الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في اختيار المرحلة الجامعية ، كما اتفقت هذه الدراسة مع بعض الدراسات في توحيد الصفوف التعليمية وذلك لضمان اتفاق خصائص الطالبات في هذه المرحلة مع الأخذ في الاعتبار استقلال بيانات طالبات التخصص العلمي والتخصص الأدبي في بعض التحليلات الإحصائية .

من حيث المستوى الاقتصادي الاجتماعي :

انتمت بعض العينات في الدراسات السابقة إلى مستويات اجتماعية متباينة

كدراسة فايزة عبد المجيد (١٩٨٠) ، بينما انتمت بعض العينات إلى بيئة ذات مستوى اقتصادي واجتماعي واحد ، واستخدمت في تحديد ذلك مقاييس أو بيانات كدراسة محمد زيدان (١٩٨٣) ، ودراسة نرفانا عبد السلام (١٤٠٥هـ) ، ودراسة الشناوي عبد المنعم (١٩٨١) .

وتتفق الباحثة مع هذا الأسلوب ، واهتمت باختيار عينة الدراسة من طالبات الطبقة المتوسطة ؛ لأن المستوى الاقتصادي والاجتماعي أحد العوامل المؤثرة في أساليب المعاملة من الوالدين .

من حيث الأدوات :

يلاحظ من عرض الدراسات السابقة أن معظم الدراسات اعتمدت في قياس أساليب المعاملة على المقاييس كدراسة محمد زيدان (١٩٨٣) ، ودراسة فايزة عبد المجيد (١٩٨٠) ، ودراسة مصطفى تركي (١٩٧٤) .

وتتفق الباحثة مع غيرها من الباحثين في الاعتماد على أسلوب المقياس .

ولأن الدراسة الحالية تتعامل مع أساليب معاملة الوالدين من زاوية تأثيرها على الأبناء فإن الاعتبارات العلمية والمنهجية تقتضي دراسة هذه الأساليب لا كما يقررها الآباء . ولكن كما يدركها الأبناء ويعبرون عنها . وهو ما انتهى إليه التطور المنهجي لقياس أساليب التنشئة الوالدية إذا كان القياس لهدف بحث آثارها على الأبناء (٦٣ : ١٠٩) .

وقد اعتمدت بعض الدراسات في قياس أساليب المعاملة الوالدية على مقاييس من إعداد الباحثين أنفسهم مثل دراسة علاء الدين كفافي (١٩٨٩) ، ومحمد زيدان (١٩٨٣) ، بينما استخدمت بعض الدراسات مقياس شايفر بعد تعريبه واختيار بعض

أبعاده مثل دراسة فايزة عبد المجيد (١٩٨٠) ، ودراسة مصطفى تركي (١٩٧٤) ، ودراسة الشناوي عبد المنعم (١٩٨١) ، كما استخدمت دراسات أخرى مقياس عماد الدين ورشدي فام مثل دراسة فادية داود (١٩٧٩) .

وقد استخدمت الدراسة الحالية مقياس شيخة الشريف بعد تعديله على عينة الدراسة الحالية ، لكونه مشتملاً على عدة أساليب سوية مستقلة ، بينما اعتبرت المقاييس السابقة السواء بعداً واحداً .

أما فيما يتعلق بقياس سمات الشخصية فقد اعتمدت بعض الدراسات على مقاييس من إعداد الباحثين مثل دراسة فادية داود (١٩٧٩) لقياس التوافق . إلا أن بعض هذه الدراسات استخدم بعض اختبارات بطارية كاليفورنيا للشخصية مثل دراسة فايزة عبد المجيد (١٩٨٠) ، ودراسة مصطفى تركي (١٩٧٤) ودراسة إيريكسن وبل Ericksen, L. & Bell, L. (١٩٧٦) ، بينما استخدم محمد زيدان (١٩٨٣) ، وسيجلمان Siegelman (١٩٦٥) مقياس عوامل كاتل للشخصية ، واستخدم علاء كفافي (١٩٨٩) مقياس ماسلو للأمان ـ وعدم الأمان .

وقد استخدمت الدراسة الحالية المقياس الأخير من إعداد فاروق عبد السلام لقياس سمة الاطمئنان النفسي . كما أعدت الباحثة مقياساً خاصاً لقياس سمة الثقة بالنفس لدى الفتاة الجامعية السعودية . كما استخدمات مقياس المسئولية الاجتماعية لسيد عثمان بعد إجراء تقنين له على البيئة السعودية بالمنطقة الشرقية .

كما استخدمت أغلب الدراسات السابقة بيانات شخصية واجتماعية من إعداد الباحثين ، عن الطالب والأسرة والوالدين لضبط تجانس أفراد العينة في المستوى الاقتصادي والاجتماعي مثل دراسة محمد زيدان (١٩٨٣) .

الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية :

يتضح من عرض الدراسات السابقة أن هناك نواحي التقاء واختلاف بين هذه

الدراسات ، وقد يرجع الاختلاف إلى اختلاف المجتمعات والعينات ، إلا أن غالبية الدراسات اتفقت على أن هناك علاقة بين أساليب معاملة الوالدين (كما تسمى بأنماط الرعاية الوالدية أو الاتجاهات الوالدية أو أساليب التنشئة الوالدية) وبعض سمات الشخصية عند الأبناء ويمكن إيجاز أوجه الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية في الآتي :

- اختلاف المجتمع : أغلب الدراسات لم تجرِ في المجتمع السعودي (خاصة المنطقة الشرقية) وهذا ما يجعل البحث في موضوع الدراسة الحالية يتميز بنتائجه التي تنفرد بسمات معينة تتأثر بما يسود في المجتمع السعودي من قيم واتجاهات .

- انفرد هذا البحث بمقياس قامت الباحثة بإعداده يكشف عن سمة الثقة بالنفس لدى الطالبة الجامعية . وقد حرصت الباحثة على مناسبته للبيئة السعودية .

- أغلب المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة لقياس أساليب المعاملة الوالدية ركزت على الأساليب غير السوية بالإضافة إلى بعد السواء ككل . وهذا ما حدا بالباحثة إلى اختيار مقياس شيخة الشريف والذي يتضمن إلى جانب (٦) أبعاد غير سوية ستاً من الأبعاد السوية . ولم يستخدم هذا المقياس من قِبل دراسات أخرى عدا دراسة شيخة الشريف (١٩٨٤) .

- اهتمت هذه الدراسة بمعرفة علاقة أساليب المعاملة الوالدية ببعض سمات الشخصية ، وهي الثقة بالنفس والمسئولية الاجتماعية والطمأنينة النفسية ، ولم يسبق أن أجريت دراسات سابقة تناولت هذه المتغيرات ككل وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية السوية .

- كما اختارت الباحثة سمة المسئولية الاجتماعية ، لأهميتها ولما تتميز به من بُعد اجتماعي خاص بها .

بعد اطلاع الباحثة على الإطار النظري للدراسة وعلى الأبحاث والدراسات السابقة التي ترتبط بموضوع البحث افترضت الباحثة الفروض التالية :

١ ـ توجد علاقة دالة سالبة بين أساليب المعاملة الوالدية غير السوية ـ كما تدركها الطالبات ـ وسمة الطمأنينة النفسية لديهن .

٢ ـ توجد علاقة دالة سالبة بين أساليب المعاملة الوالدية غير السوية ـ كما تدركها الطالبات ـ وسمة الثقة بالنفس لديهن .

٣ ـ توجد علاقة دالة سالبة بين أساليب المعاملة الوالدية غير السوية ـ كما تدركها الطالبات ـ وسمة المسئولية الاجتماعية لديهن .

٤ ـ توجد فروق دالة في أساليب المعاملة السوية بين طالبات الأقسام الأدبية والعلمية الأكثر طمأنينة نفسية والأقل طمأنينة نفسية لصالح الأكثر طمأنينة .

٥ ـ توجد فروق دالة في أساليب المعاملة السوية ـ كما تدركها الطالبات ـ بين طالبات الأقسام الأدبية والعلمية الأكثر ثقة بالنفس ، والأقل ثقة بالنفس لصالح الأكثر ثقة .

٦ ـ توجد فروق دالة في أساليب المعاملة السوية ـ كما تدركها الطالبات ـ بين طالبات الأقسام الأدبية والعلمية الأكثر مسئولية اجتماعية ، والأقل مسئولية لصالح الأكثر مسئولية .

الفصل الرابع

طريقة البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل الطريقة والإجراءات التي اتبعت للكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب معاملة الوالدين ـ كما تدركها الطالبات ـ وبين سمات شخصية الأبناء ، ويتضمن هذا الفصل :

أولاً : عينة البحث .

ثانياً : أدوات بحث .

ثالثاً : إجراءات التطبيق .

رابعاً : الأساليب الإحصائية المستخدمة .

أولاً : عينة الدراسة :

اختارت الباحثة أن تكون عينة البحث من المرحلة الجامعية للأسباب الآتية :

(أ) الافتقار إلى الدراسات التي اتجهت إلى دراسة علاقة شخصية الفتاة الجامعية بتنشئتها الأسرية . فقد تناولت الدراسات التي أجريت في المجتمع السعودي حول التنشئة الاجتماعية عينات من مختلف المراحل التعليمية ما عدا المرحلة الجامعية مثل دراسة نرفانا عبد السلام (١٩٨٥) ، ودراسة شيخة الشريف (١٩٨٤) ، ودراسة ليلى المزروع (١٩٨٨)ودراسة فاطمة الوادي (١٤٠٥هـ) .

إلا أن هناك دراسات أخرى غير سعودية توصلت إلى أن علاقة سمات شخصية الأبناء بمعاملة الوالدين تمتد أيضاً ما بعد المرحلة الثانوية مثل دراسة محمد زيدان (١٩٨٣) ، ودراسة فائزة عبد الحميد (١٩٨٠) ، ودراسة مصطفى تركي (١٩٧٤) .

(ب) تعتبر السمات التي تناولتها الدراسة الحالية (المسئولية الاجتماعية ـــ الثقة بالنفس ـ الطمأنينة النفسية) ذات أهمية بالغة للفرد في جميع مراحل نموه ، وبالأخص المرحلة الجامعية حيث يتم الإعداد للحياة العملية والمهنية .

وتم اختيار عينة البحث من طالبات يدرسن بكليتي الآداب والعلوم بالدمام وتعد كلية الدمام مركز جذب للطالبات اللاتي أتممن المرحلة الثانوية من مناطق متعددة محيطة بالدمام ، مثل الظهران ، الخبر ، الجبيل ، الأحساء .. بحيث يمكن القول إن طالبات كلية الدمام يمثلن الفتاة الجامعية بالمنطقة الشرقية .

(جـ) كما اختيرت العينة من طالبات السنة الثالثة بكليتي الآداب والعلوم ؛ لأنهن يمثلن وسط المرحلة الجامعية حيث تتعرض طالبات السنة الأولى للشعور بالاغتراب ؛ لأنهن في بداية مرحلة دراسية جديدة ويحتاج تمثل النظم الجديدة والسير بمقتضاها إلى فترة ليست بالوجيزة مما يؤخر من تحقيق التوافق بدرجة كافية ، وهي النتيجة التي توصل إليها محمود الزيادي (١٩٦٤) إذ بينت نتائج دراسته أن طلاب الفرقة الأولى والثانية أقل توافقاً من طلاب الفرقة الثالثة والرابعة (١١٩ : ١٧٢) . كما قد يعتري طالبات السنة الرابعة الشعور بالقلق مما قد يؤثر على السمات المدروسة في الدراسة الحالية .

وصف العينـــة :

حددت الباحثة المواصفات التي يجب أن تتصف بها جميع طالبات عينة البحث وهي كالآتي :

- أن تعيش الطالبة مع والديها حيث لا ينطبق هذا الشرط على من تعيش مع أحد الوالدين نتيجة طلاق ، أو وفاة .
- أن تكون الطالبة ممن لم يسبق لهن الزواج .
- أن تكون جنسية الطالبة سعودية .

كما قامت الباحثة بتثبيت عدد من المتغيرات :

ـ الجنس : حيث اقتصرت الدراسة الحالية على جنس الإناث فقط لترجيح اختلاف الخبرات الاجتماعية والتربوية لكل من الأبناء (الإناث والذكور) .

ـ العمل : تم استبعاد الطالبات اللاتي سبق لهن العمل حتى لا يؤثر هذا المتغير على استجابات أفراد العينة .

ـ السن : تراوح سن أفراد العينة ١٩,٥ ـ ٢٤ سنة بمتوسط مقداره ٢١,١٧ وانحراف ١,٢٢ .

ـ مستوى التعليم : اقتصرت الدراسة الحالية على طالبات الفرقة الثالثة بجميع الأقسام العلمية والأدبية .

بيانات شخصية وعامة :

أدت الطفرة الاقتصادية إلى ثراء بعض الفئات المهنية كالتجار والحرفيين والسماسرة ، وهم يمتلكون مستويات تعليمية متواضعة ، أي لم تعد المهن التي تدرّ دخلاً عالياً هي المهنة التي تلقى أفرادها تعليماً عالياً (١٠٨ : ٦٩٢) .

لذا رأت الباحثة الاكتفاء بجمع بعض البيانات الشخصية والعامة عن أفراد العينة مثل : درجة تعليم الأب والأم ـ مهنة الوالدين ـ الدخل ـ عدد أفراد الأسرة ـ مصادر أخرى للدخل ـ الحالة الاجتماعية (ملحق رقم ٥) .

وحاولت الباحثة أن يكون أفراد عينة الدراسة في مستوى اجتماعي وثقافي متقارب بقدر الإمكان ، ويمكن القول إنها تمثل الطبقة المتوسطة .

وتم تحديد المستوى الاقتصادي للأسرة في هذه الدراسة بمقدار الدخل المتوسط

الذي حددته مصلحة الإحصاءات العامة (١٩٨٩) ، والذي يتراوح بين (٣,٠٠٠ - ١١,٠٠٠ ريال) (١١١ : ٢) مع الأخذ في الاعتبار تناسب عدد أفراد الأسرة مع مستوى الدخل وتوفر مصادر أخرى له .

وبالنسبة للمستوى الثقافي للوالدين فقد تم استبعاد درجة الثقافة الأعلى من التعليم الثانوي وكذلك استبعاد ما قلّ عن التعليم الابتدائي بالنسبة للآباء . وبذلك اشتمل مستوى ثقافة آباء عينة البحث على التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي للآباء ، أما الأمهات بالإضافة إلى المراحل السابقة فقد تم قبول درجة محو الأمية أو معرفة القراءة والكتابة .

وقد راعت الباحثة أن تقسم العينة إلى مجموعتين حسب التخصص الأدبي والعلمي ، لما وجدته بعض الدراسات من أن هناك فروقاً دالة في بعض السمات لدى الأفراد ذوي التخصصات المختلفة مثل دراسة دانيل موللر Muller (١٩٦٩) على (٨٠١) طالب جامعي والتي أسفرت عن أن الطلاب الذين يدرسون العلوم الاجتماعية والإنسانية حصلوا على درجات أعلى في اختبارات المسئولية الاجتماعية من الطلبة الذين يدرسون الطب والهندسة والزراعة . كما وجد فروقاً دالة بين الطلاب الذين يدرسون السياسة والعقائد والاقتصاد وبين طلبة التخصصات السابقة الذكر (العلوم الاجتماعية والإنسانية والطب والهندسة والزراعة) (١٤١) .

ووجدت آمال صادق (١٩٧٦) فروقاً دالة في السيطرة والاجتماعية بين طالبات العلوم وبين طالبات الآداب (١٩٠ طالبة من الصف الثالث بجامعة أم القرى حالياً) ، ولم تجد فروقاً دالة بين التخصصين في المسئولية والاتزان الانفعالي (١ : ١١٢) .

ووجدت دراسة محمد دسوقي (١٩٧٦) ارتباطاً موجباً بين الميل الأدبي وكل من الانبساط والعصابية ، وبين الميل العلمي والانطواء (٨٢) .

وترى الباحثة أن فرص وجود وظائف لخريجات الأقسام العلمية أكبر منها بالنسبة لخريجات الأقسام الأدبية قد يزيد من احتمال اتصاف طالبات العلمي بالطمأنينة وعدم القلق ، عن طالبات الأقسام الأدبية .

كما أن تحديد أقسام العلوم لنسبة قبول الطالبات بها أن تكون حاصلة على ممتاز وجيد جداً بينما تقبل الأقسام الأدبية الطالبات الحاصلات على ممتاز ، جيد جداً ، جيد ، قد يزيد هذا التحديد من فرصة وجود سمة المسئولية الاجتماعية لدى طالبات الأقسام العلمية بدرجة أكبر مما هي عليه لدى طالبات الأقسام الأدبية .

كل ذلك دعا الباحثة إلى تقسيم العينة إلى مجموعتين حسب التخصص : الأقسام العلمية ، الأقسام الأدبية . ومعاملة البيانات الإحصائية لكل مجموعة على حدة عند القيام بإجراءات التحقق من الفروض الفارقة (الفرض الرابع ، الخامس ، السادس) .. حيث قامت الباحثة بعد تطبيق المقاييس المستخدمة لقياس سمات الشخصية بترتيب الدرجات ترتيباً تنازلياً لكل سمة واستخراج الأرباعي الأعلى والأرباعي الأدنى لكل سمة .. وبالتالي أصبحت مجموعات الدراسة :

١ ـ طالبات أكثر طمأنينة (أقسام علمية) .

٢ ـ طالبات أقل طمأنينة (أقسام علمية) .

٣ ـ طالبات أكثر طمأنينة (أقسام أدبية) .

٤ ـ طالبات أقل طمأنينة (أقسام أدبية) .

٥ ـ طالبات أكثر ثقة بالنفس (أقسام علمية) .

٦ ـ طالبات أقل ثقة بالنفس (أقسام علمية) .

٧ ـ طالبات أكثر ثقة بالنفس (أقسام أدبية) .

٨ ـ طالبات أقل ثقة بالنفس (أقسام أدبية) .

٩ ـ طالبات أكثر مسئولية اجتماعية (أقسام علمية) .

١٠ ـ طالبات أقل مسئولية اجتماعية (أقسام علمية) .

١١ ـ طالبات أكثر مسئولية اجتماعية (أقسام أدبية) .

١٢ ـ طالبات أقل مسئولية اجتماعية (أقسام أدبية) .

وتم ضبط متغير الدخل بين مجموعات البحث باستبعاد الطالبات اللاتي يقل أو يزيد دخول أسرهن عن المستوى المتوسط وهو (٣,٠٠٠ ـ ١١,٠٠٠ ريال) والذي حددته مصلحة الإحصاءات العامة .

وبعد أن قامت الباحثة بتطبيق مقاييس الدراسة على جميع طالبات مجتمع البحث (الفرقة الثالثة) استبعدت الطالبات اللاتي لا تنطبق عليهن مواصفات العينة التي حددتها الباحثة وقد بلغ حجم العينة النهائي (٢٠١) طالبة منتظمة بكليتي الآداب والعلوم للبنات بالدمام بالتخصصات التالية :

ـ الأقسام الأدبية : دراسات إسلامية ، لغة عربية ، تاريخ ، جغرافيا ، لغة إنجليزية .

ـ الأقسام العلمية : فيزياء، كيمياء ، رياضيات ، علم النبات ، علم الحيوان .

وأصبح توزيع طالبات عينة البحث في الأقسام المختلفة على الوجه الآتي :

جدول رقم (٢)
توزيع عينة البحث في الأقسام الأدبية والعلمية

القسم	عدد الطالبات	النسبة المئوية
دراسات إسلامية	٢٣	١١,٤٤
لغة عربية	٢٤	١١,٩٤
التاريخ	١٩	٩,٤٥
الجغرافيا	٢١	١٠,٤٤
اللغة الإنجليزية	٣٩	١٩,٤٠
رياضيات	١٧	٨,٤٥٧
فيزياء	١٩	٩,٤٥٢
كيمياء	١٣	٦,٤٦٧
نبات	١٤	٦,٩٦٥
حيوان	١٢	٥,٩٧
المجموع الكلي	٢٠١	٪١٠٠

جدول رقم (٣)
يوضح النسب المئوية لعينة البحث في كل قسم
من مجتمع العينة الأصلي (الأقسام الأدبية)

القسم	عدد الطالبات الأصلي	عدد الطالبات المشاركين	النسبة
دراسة إسلامية	٢٠٧	٢٣	١١,١١
لغة عربية	٧٢	٢٤	٣٣,٣٣
تاريخ	١٠٥	١٩	١٨,٠٩
جغرافيا	١٤٣	٢١	١٤,٦٨
لغة إنجليزية	٩٨	٣٩	٣٩,٧٩
المجموع	٤٢٥	١٢٦	٢٩,٦٪

جدول رقم (٤)
يوضح النسب المئوية لعينة البحث في كل قسم
من مجتمع العينة الأصلي (الأقسام العلمية)

القسم	عدد الطالبات الأصلي	عدد الطالبات المشاركين	النسبة
رياضيات	٨٣	١٧	٢٠,٤٨
فيزياء	٥٠	١٩	٣٨
كيمياء	٧٥	١٣	١٧,٣٣
حيوان	١٠٧	١٢	١١,٢١
نبات	٦١	١٤	٢٢,٩٥
المجموع	٣٧٦	٧٥	٢٠٪

ثانياً : أدوات البحث :

١ ـ مقياس أساليب المعاملة الوالدية : إعداد شيخة الشريف (١٩٨٤)

اشتملت معظم مقاييس الاتجاهات الوالدية على قياس اتجاهات الوالدين غير السوية في تنشئة الأبناء بالإضافة إلى قياس أسلوب السواء في معاملة الأبناء .

قامت معدّة المقياس بإعداد مقياس أساليب المعاملة الوالدية بحيث يتضمن ستة أساليب سوية إلى جانب ستة أساليب غير سوية . واستعانت في ذلك بمقياس عماد الدين ورشدي فام التي قامت باستخدامه كثير من الدراسات العربية .

ويتضمن مقياس عماد الدين (٨) أساليب غير سوية وأسلوباً للسواء في معاملة الأبناء . مما حدا بمعِدّة المقياس إلى تحليل أسلوب السواء إلى عدة مقاييس فرعية ووضع عدد من العبارات إلى جانب عبارات مقياس عماد الدين لقياس تلك المقاييس الفرعية (٤٧ : ١٧٥) .

كما راعت في بناء المقياس أن يقرر الأبناء أساليب الوالدين كما يدركونها . ويشتمل المقياس على (١٢٠) عبارة تقيس اثنا عشر مقياساً فرعياً ، حيث اختص كل مقياس بعشر عبارات ووزعت عبارات المقاييس الفرعية بطريقة عشوائية حتى لا يتضح أي تسلسل معين لجانب أو لأسلوب فرعي محدد من أساليب معاملة الوالدين .

وفيما يلي تعريف بالمقاييس الفرعية الاثني عشر لمقياس المعاملة الوالدية :

أساليب المعاملة الوالدية السوية (٤٧:١٣)

١ ـ الاستقلال ومنح الثقة :

وهو تشجيع الآباء لأبنائهم على الاعتماد على أنفسهم بإعطائهم قدراً من الحرية وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم وطموحاتهم ومنحهم الثقة والأمن في ذلك .

٢ ـ الحب والقبول :

ويقصد به إظهار مشاعر الوِدّ والمحبة والاهتمام بتقبل الأبناء وإشعارهم بأنهم

مرغوب فيهم بالاستماع إليهم وتفهمهم ، وتشجيع مجهوداتهم والاستمتاع بالعمل معهم والسعي لإسعادهم .

٣ ـ التقدير والاهتمام :

وهو تأكيد مشاعر النجاح والتقدم والقدرة ، والثقة بالنفس واعتبار الذات من قبل الوالدين للأبناء ، ومنحهم قدراً من التشجيع لمجهودات لها قيمتها وتحتاج لتقدير الكبار .

٤ ـ السلطة الضابطة المتزنة :

والمقصود بها ثبات الأساليب التي يستخدمها الوالدان في معاملة الأبناء ، واستقرار السياسة المتبعة ، واستمرارها مع وجود نوع من التكامل في أسلوب الوالدين في الضبط خلال المعاملة الثابتة التي تحكم التصرفات وتوجه السلوك .

٥ ـ العدالة والمساواة :

والمقصود بها توخي العدل في معاملة الأبناء ، وعدم المفاضلة بينهم والعمل على إنصافهم والتسوية فيما بينهم في الحقوق والواجبات .

٦ ـ المرونة في المعاملة :

وهي أسلوب يتبعه الآباء يتيحون فيه للأبناء فرصة النمو السليم ضمن إطار من الحب والصداقة ، وجو من التفاهم فيما بينهم .

أساليب المعاملة الوالدية غير السوية :

١ ـ التدليل والحماية الزائدة :

وهي مبالغة الوالدين في حماية الأبناء ورعايتهم ، وعدم السماح لهم بتحمل أي مسئولية تتناسب مع قدراتهم ، ومنعهم من التصرف في كثير من الأمور إلى جانب التساهل في توجيههم .

٢ ـ القسوة وإثارة الألم النفسي :

والمقصود به الصرامة في معاملة الأبناء فيما يتعلق بالأمر والنهي ، والتهديد والنقد والسخرية والتحقير ، ومقاومة الرغبات وغيرها من مظاهر العقاب البدني والحرمان .

٣ ـ الإهمال والنبذ :

والمقصود به ترك الأبناء دون اهتمام ، أو توجيه فيما يجب عليهم القيام به وعدم إظهار أي نوع من الاستحسان ، أو التشجيع على ما يبديه الأبناء من سلوك طيب ، وحرمانهم من الإحساس بالرعاية الوالدية وإشعارهم بأنهم غير مرغوب فيهم .

٤ ـ التذبذب في المعاملة :

وهو عدم استقرار الوالدين أو ثباتهما في طريقة معاملتهما لأبنائهما فيما يتعلق بالثواب والعقاب ، أو الشدة والتساهل وعدم اتفاقهما أمام الأنماط السلوكية المتشابهة إزاء نفس المواقف .

٥ ـ التفرقة في المعاملة :

وهي المفاضلة بين الأبناء والتمييز فيما بينهم في الرعاية والاهتمام وإيثار الوالدين

لأحد الأبناء بحيث يخصه بمميزات معينة في معاملته لا يمنحها لبقية إخوته .

٦ ـ التسلط في المعاملة :

وهو فرض الوالدين قدراً كبيراً من السيطرة على الأبناء ، والتحكم الزائد في تصرفاتهم دون السماح لهم بالتعبير عن رغباتهم وإشعارهم دائماً بالعجز ، والقصور وقد يستخدم في سبيل ذلك العنف أو اللين .

وقد صيغ المقياس بطريقة ليكرت ، حيث يوجد أمام كل عبارة خمس إجابات : يحدث دائماً ـ يحدث أحياناً ـ لا أدري ـ لا يحدث إلا نادراً ـ لا يحدث أبداً .

تصحيح العبارات وتقدير الدرجات :

يتبع طريقة تدرج الدرجات في تصحيح العبارات فإذا كانت الإجابة بـ (يحدث دائماً) تعني السير في اتجاه القياس الفرعي تعطى (٥) درجات أو (٤) درجات للخانة التي تليها ثم (٣) ثم (٢) ثم (١) . أما إذا كانت الإجابة تعني السير في عكس معنى العبارة فتعطى خانة (لا يحدث أبداً) (٥) درجات ثم (٤) درجات للخانة التي قبلها ثم (٣) ثم (٢) ثم (١) .

صدق المقياس :

قامت معِدَّة المقياس بالتحقق من صدق المقياس بعدة طرق :

الصدق المنطقي :

حيث قامت معدَّة المقياس بتحليل الظاهرة المراد قياسها تحليلاً يؤدي إلى تبين

أقسامه ، ثم تحديد الأوزان الخاصة بكل قسم منها . كما تمكنت من تعريف الأبعاد تعريفاً إجرائياً لتحديد المعنى المقصود لكل منها ، وبهذا يكون هذا النوع من الصدق قد تم تحقيقه .

صدق المحكمين :

عرضت معدة المقياس فقرات المقياس على (٩) من المحكمين . وبناء على آراء المحكمين استبعدت العبارات التي لم يتم الاتفاق عليها (٤٧ : ١٨٢) .

الصدق بطريقة المقارنة الطرفية :

استخدمت معدّة المقياس أكثر صور طريقة المقارنة الطرفية شيوعاً ، وهي التي تعتمد في قياس صدق مفردات المقياس على تقسيم درجات الميزان (الاختبار) إلى طرفين ، علوي وسفلي بحيث يتألف القسم العلوي من الدرجات التي تكون نسبة ٢٧٪ من الطرف الممتاز ، ويتألف القسم السفلي من الدرجات التي تكون نسبة ٢٧٪ من الطرف الضعيف . ثم مقارنة درجات السؤال في المستوى الضعيف للميزان بدرجات السؤال نفسه في المستوى الممتاز للميزان ، أي مقارنة معامل سهولة السؤال في القسم العلوي بمعامل سهولته في القسم السفلي .

ومن هذه المعاملات يستخرج دلالة الصدق بالنسبة لكل سؤال بالاستعانة بجداول خاصة (جداول فلانجان) (٦٦ : ٦٤٣) .

وكلما كانت قيمة هذه المعامل مختلفة ، كلما كانت قوة التمييز بالنسبة للسؤال عالية ، بينما تقل قوة التمييز للسؤال إذا قلت قيمة المعامل . ويفضل أن تستبعد من الاختبار الأسئلة التي أعطت دلالات صدق تساوي صفراً أو لها قيمة سالبة (٢١ : ٢٧٤) .

ويوضح الجدول رقم (٥) معاملات صدق مفردات مقياس أساليب المعاملة الوالدية بطريقة المقارنة الطرفية .

يتضح من الجدول رقم (٥) أن معاملات صدق كل سؤال لا تقل عن ٠,١١ ، كما أنه لا توجد معاملات لها قيمة سالبة أو صفر . ويعدّ هذا أساساً كافياً للإبقاء على مفردات المقياس .

ثبات المقياس :

يقصد بثبات الاختبار أن يعطي النتائج نفسها إذا ما أعيد على نفس الأفراد في نفس الظروف (٣٢ : ٦٥٣) ويُقاس الثبات بطرق متعددة منها :

١ ـ طريقة إعادة الاختبار .
٢ ـ التجزئة النصفية .
٣ ـ الصور المتكافئة .

واستخدمت معدّة الاختبار طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات المقياس حيث طبقت الاختبار على (٣٠) طالبة ، ثم قسمت درجاته لنصفين :

ـ النصف الأول : يشمل درجات الفقرات الفردية .
ـ النصف الثاني : يشمل درجات الفقرات الزوجية .

وتذكر معدّة المقياس أنها راعت أن يكون نصفا المقياس متكافئين تماماً من حيث المحتوى ، ودرجة الصعوبة في متوسط الدرجات ، وتشتتها وغير ذلك من الشروط . وبلغ معامل الارتباط بين نصفي المقياس (٠,٨) ، ثم باستخدام معادلة سبيرمان ــ براون للحصول على معامل ثبات المقياس كله فأصبح معامل الثبات ٠,٨٩ .

جدول رقم (٥)

معامل فلانجان لعبارات مقياس أساليب المعاملة الوالدية والدرجة الكلية

رقم المفردة	معامل فلاناجان	رقم المفردة	معامل فلاناجان	رقم المفردة	معامل فلاناجان	رقم المفردة	معامل فلاناجان
١	٠,١٣	٣١	٠,٧٠	٦١	٠,٢٠	٩١	٠,٧٢
٢	٠,٥٦	٣٢	٠,٤٢	٦٢	٠,٦٥	٩٢	٠,٥٦
٣	٠,٥٧	٣٣	٠,٧٢	٦٣	٠,٦٥	٩٣	٠,٥٥
٤	٠,٢١	٣٤	٠,٤٧	٦٤	٠,٣٣	٩٤	٠,٤٨
٥	٠,٥٢	٣٥	٠,٤٤	٦٥	٠,٢٧	٩٥	٠,٦١
٦	٠,١٧	٣٦	٠,٦٠	٦٦	٠,٢٤	٩٦	٠,٥٢
٧	٠,٣٠	٣٧	٠,٧٠	٦٧	٠,٦٥	٩٧	٠,٦٠
٨	٠,١٥	٣٨	٠,٤٧	٦٨	٠,٣٣	٩٨	٠,٥٢
٩	٠,٢١	٣٩	٠,٨٢	٦٩	٠,١٣	٩٩	٠,٢٥
١٠	٠,٢٣	٤٠	٠,٤٢	٧٠	٠,٥٦	١٠٠	٠,٤٢
١١	٠,٤٥	٤١	٠,٥٥	٧١	٠,٦١	١٠١	٠,١٣
١٢	٠,١٣	٤٢	٠,٤٧	٧٢	٠,٥٦	١٠٢	٠,١٩
١٣	٠,٦٥	٤٣	٠,٤٧	٧٣	٠,٢٧	١٠٣	٠,٦٧
١٤	٠,١٣	٤٤	٠,٦٠	٧٤	٠,٥٦	١٠٤	٠,٥٢
١٥	٠,٣٩	٤٥	٠,٦٥	٧٥	٠,١٢	١٠٥	٠,٧٨
١٦	٠,٢١	٤٦	٠,٤٤	٧٦	٠,٦٢	١٠٦	٠,٥٦
١٧	٠,٥٥	٤٧	٠,٦٠	٧٧	٠,١١	١٠٧	٠,٥٥
١٨	٠,١١	٤٨	٠,٤٧	٧٨	٠,٣١	١٠٨	٠,٣١
١٩	٠,٨٠	٤٩	٠,٦٦	٧٩	٠,٣١	١٠٩	٠,١٦
٢٠	٠,١١	٥٠	٠,٤٢	٨٠	٠,٣٨	١١٠	٠,٥٦
٢١	٠,٧٥	٥١	٠,٥٢	٨١	٠,٦٥	١١١	٠,٤٤
٢٢	٠,٦٠	٥٢	٠,١٩	٨٢	٠,٤٨	١١٢	٠,٦٢
٢٣	٠,١٧	٥٣	٠,٥٢	٨٣	٠,٢٣	١١٣	٠,٤٧
٢٤	٠,٦٤	٥٤	٠,٥٣	٨٤	٠,٥٢	١١٤	٠,٤٢
٢٥	٠,٧٢	٥٥	٠,٦٥	٨٥	٠,٤٨	١١٥	٠,٣٩
٢٦	٠,٥٢	٥٦	٠,٤٢	٨٦	٠,٤٢	١١٦	٠,٦٢
٢٧	٠,٣٠	٥٧	٠,٢٧	٨٧	٠,٥٤	١١٧	٠,٥١
٢٨	٠,٥٦	٥٨	٠,٥٦	٨٨	٠,٣٨	١١٨	٠,٦٢
٢٩	٠,١١	٥٩	٠,٢٤	٨٩	٠,٧٥	١١٩	٠,٣١
٣٠	٠,٤٢	٦٠	٠,٥٢	٩٠	٠,٦٢	١٢٠	٠,٣٢

تقنين المقياس على عينة البحث :

صدق المحكمين :

نظراً لاختلاف المرحلة العمرية لعينة الدراسة الحالية ، وهي المرحلة الجامعية ، عن عينة دراسة معدّة المقياس (وهي المرحلة الإعدادية) وللفروق المحتمل وجودها بين خصائص كلا المرحلتين قامت الباحثة بتعديل بعض فقرات المقياس حتى يكون ملائماً لأفراد عينة الدراسة الحالية . وتم عرض هذه التعديلات على (٤) محكمين وبلغت نسبة اتفاق المحكمين على هذه التعديلات ١٠٠٪ حيث أكّدوا عدم مساس هذه التعديلات لجوهر العبارات .

ويوضح الجدول رقم (٦) العبارات التي تم تعديلها في المقياس وأقرّها المحكمين . كما أكدوا صدق فقرات مقاييس أساليب المعاملة بالنسبة لعينة أفراد البحث .

ويعني إجراء هذه التعديلات تحقيق الصدق الظاهري للمقياس حيث إن الهدف الهدف من هذه التعديلات هو ملاءمة عبارات المقياس لمواصفات أفراد عينة الدراسة الحالية مما يزيد من جدية إجابة أفراد عينة الدراسة على أسئلة المقياس .

كما ترى رمزية الغريب أن هذا النوع من الصدق يشير إلى كيفية ظهور الاختبار مناسباً للغرض الذي وُضع من أجله (٣٢ : ٦٧٨) .

الاتساق الداخلي للمقياس :

قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقاييس الفرعية بحساب الاتساق الداخلي لعبارات كل مقياس فرعي . والجدول رقم (٧) يوضح معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي .

جدول رقم (٦)
العبارات الأصلية والتعديل الذي تم أجراؤه لمقياس
أساليب المعاملة الوالدية

رقم الفقرة	العبـــــارة	العبارة المعدلة
١٧	يفضل والدي أن أعتمد على نفسي في آداء واجباتي المدرسية.	يفضل والدي أن أعتمد على نفسي في آداء واجباتي الدراسية.
٤٥	تهتم والدتي بمعرفة سبب تأخري عن الحضور من المدرسة.	تهتم والدتي بمعرفة سبب تأخري عن الحضور من الكلية.
٤٩	تهتم والدتي بمتابعة ما يحدث لي في المدرسة.	تهتم والدتي بمتابعة ما يحدث لي في الكلية.
٥٦	لا يعرف والدي في أي مرحلة دراسية أنا.	لا يعرف والدي في أي سنة دراسية أنا.
٥٩	تحب والدتي أن أهتم بملابسي عند ذهابي للمدرسة.	تحب والدتي أن أهتم بملابسي عند ذهابي للكلية.
٦١	يهتم والدي بأن أرجع في موعدي من المدرسة	يهتم والدي بأن أرجع في موعدي من الكلية.
٧٩	تذكرني والدتي عندما أنسى واجباتي المدرسية.	تذكرني والدتي عندما أنسي واجباتي الدراسية.

يتضح من الجدول رقم (٧) أن معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات مقاييس أساليب المعاملة الوالدية بالدرجة الكلية لمقياسها الفرعي الذي تنتمي إليه كانت ذا دلالة . وقد تراوحت ما بين ٠,٢٧٣ ـ ٠,٦٧١ مما يبعث على الثقة والاطمئنان لصدق الاتساق الداخلي للمقياس .

ثبات الصورة المعدلة للمقياس :

نظراً لتعدد الاستجابات أمام كل عبارة من عبارات مقياس أساليب المعاملة فأفضل طرق حساب الثبات لمثل هذه المقاييس معامل ألفا (٣٨ : ٢١٠) .

جدول رقم (٧)

يوضح معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات مقاييس أساليب المعاملة الوالدية والدرجة الكلية لمقياسها الفرعي الذي تنتمي إليه

(ن = ٥٣)

العبارات / الأساليب	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	(٩)	(١٠)
الاستقلال	٠,٤٦٣ ★★	٠,٤٩٧ ★★	٠,٤١٥ ★★	٠,٤٢٨ ★★	٠,٤٧٤ ★★	٠,٣٧٨ ★★	٠,٣٧٢ ★★	٠,٣٥٨ ★★	٠,٤٦٣ ★★	٠,٤٥٢ ★★
القبول	٠,٣٠٧ ★	٠,٤٩٧ ★★	٠,٥٩٩ ★★	٠,٣١٠ ★	٠,٢٧٥ ★	٠,٥٩١ ★★	٠,٤٠٩ ★★	٠,٣٧٧ ★★	٠,٤٦٨ ★★	٠,٦١٧ ★★
التقدير والاهتمام	٠,٢٩٢ ★	٠,٤٧٧ ★★	٠,٤٤٨ ★★	٠,٣٦٥ ★★	٠,٤٦٢ ★★	٠,٢٧٤ ★	٠,٥٣٩ ★★	٠,٢٧٢ ★	٠,٤١٩ ★★	٠,٦٧١ ★★
السلطة الضابطة	٠,٣١٧ ★	٠,٣٢١ ★	٠,٢٧٥ ★	٠,٦٠٣ ★★	٠,٥٥٧ ★★	٠,٢٧٩ ★	٠,٤٩٢ ★★	٠,٥٠٤ ★★	٠,٤٦٥ ★★	٠,٥٩٧ ★★
العدل والمساواة	٠,٣٦٠ ★★	٠,٤٦١ ★★	٠,٣٢٤ ★	٠,٦٣٩ ★★	٠,٣٥٤ ★★	٠,٢٧٥ ★	٠,٤٣٣ ★★	٠,٣٨٨ ★★	٠,٥٤٥ ★★	٠,٢٩٠ ★
المرونة	٠,٣٤٢ ★	٠,٤٥٥ ★★	٠,٣٣٨ ★	٠,٢٧٥ ★	٠,٢٩١ ★	٠,٦٢٠ ★★	٠,٣٤٨ ★	٠,٥٥٥ ★★	٠,٤٩٨ ★★	٠,٣٦٦ ★★
التدليل والحماية	٠,٤١٢ ★★	٠,٣٨٦ ★★	٠,٣٥٧ ★★	٠,٥٥٦ ★★	٠,٣٢٠ ★	٠,٣٢٥ ★	٠,٢٧٤ ★	٠,٤١١ ★★	٠,٣٠٨ ★	٠,٥١١ ★★
القسوة وإثارة الألم النفسي	٠,٤٧٣ ★★	٠,٣٠٩ ★	٠,٢٧٤ ★	٠,٣٦٧ ★★	٠,٢٧٣ ★	٠,٢٧٥ ★	٠,٤٤١ ★★	٠,٢٩٢ ★	٠,٤٣١ ★★	٠,٣٥١ ★
الإهمال والنبذ	٠,٤٤٣ ★★	٠,٢٩٠ ★	٠,٢٧٣ ★	٠,٢٧٤ ★	٠,٣٠١ ★	٠,٣٤٦ ★	٠,٢٧٣ ★	٠,٢٧٩ ★	٠,٢٧١ ★	٠,٢٨٠ ★
التذبذب	٠,٢٧٨ ★	٠,٥٩٦ ★★	٠,٢٧٦ ★	٠,٣١١ ★	٠,٢٧٥ ★	٠,٣٥٠ ★	٠,٣٨٠ ★★	٠,٣٥١ ★	٠,٢٩٨ ★	٠,٢٨٠ ★
التفرقة	٠,٢٧٨ ★	٠,٢٧٦ ★	٠,٣٠٢ ★	٠,٤٣٢ ★★	٠,٢٧٩ ★	٠,٤١٥ ★★	٠,٣٦٣ ★★	٠,٣٢١ ★	٠,٢٧٥ ★	٠,٣٥٢ ★
التسلط	٠,٣٠٣ ★	٠,٢٧٣ ★	٠,٢٧٥ ★	٠,٢٧٣ ★	٠,٢٩٨ ★	٠,٢٩٤ ★	٠,٢٧٤ ★	٠,٢٧٦ ★	٠,٢٨٥ ★	٠,٣٦٢ ★★

مستوى دلالة ٠,٠١ = ٠,٣٥٤

مستوى دلالة ٠,٠٥ = ٠,٢٧٣ (٢١ : ٤٥٨)

ويوضح جدول رقم (٨) معاملات الفاكرونباخ لثبات عبارات المقياس .

جدول رقم (٨)
معاملات ألفا لثبات عبارات مقاييس أساليب المعاملة الوالدية
(ن = ٤٥)

المقياس	معامل ألفا
الاستقلال	٠,٤٠٦
الحب والقبول	٠,٥٤٢
التقدير والاهتمام	٠,٤٨٩
السلطة الضابطة	٠,٥٧٦
العدل والمساواة	٠,٥٣٢
المرونة	٠,٣٩٦
التدليل والحماية	٠,٦٦٤
القسوة وإثارة الألم النفسي	٠,٧٢٨
الإهمال والنبذ	٠,٤٤٥
التذبذب	٠,٦٣٥
التفرقة	٠,٥٠٣
التسلط	٠,٦٢١

يتضح من الجدول رقم (٨) أن معاملات ثبات مقاييس أساليب المعاملة الوالدية بمعامل ألفا تراوحت بين ٠,٣٩٦ ـ ٠,٧٢٨ وهي معاملات ثبات تبعث الاطمئنان في ثبات هذه المقاييس .

مما سبق يتضح أن مقياس أساليب المعاملة الوالدية على درجة طيبة من الصدق والثبات بحيث يمكن استخدامه في التحقق من صحة فروض الدراسة الحالية .

* تشير الباحثة إلى قيامها بالاستعانة بمركز الحاسب الآلي بجامعة أم القرى بمكة المكرمة في إجراء بعض المعالجات الإحصائية .

٢ ـ مقياس الثقة بالنفس : (إعداد الباحثة)

يؤكد البحث العلمي على ضرورة توافر المقاييس عامة ومقاييس للثقة بالنفس خاصة ، لأنها أحد أهداف تربية النشء ، فنمو عديد من الخصائص الإيجابية يتوقف على نمو الثقة بالنفس .

وهي من السمات الصحية Healthe Traits أي السمات التي يحث المربون على تنميتها في الشخصية ، لأنها تدل على استعدادات سلوكية للتوافق الحسن ، فكلما زاد نصيب الفرد منها زادت استعداداته على مواجهة العوائق والشدائد بأساليب ناضجة ، ومن هذه السمات الثقة بالنفس ، الاعتماد على النفس ، تحمل المسئولية ، الحاجة للإنجاز وحب الاستطلاع (٧٨ : ١٢٩) .

رأت الباحثة بناء مقياس لسمة الثقة بالنفس ، لأهمية وجود مقياس للثقة بالنفس منبثق من واقع البيئة المحلية ، وصالح للاستخدام في مراحل الدراسة الجامعية ، وتضمن بناء مقياس الثقة بالنفس عدد من الخطوات التي يمكن إجمالها فيما يلي :

١ ـ عمل مسح ـ قدر الإمكان ـ للاختبارات والمقاييس التي تقيس سمة الثقة بالنفس أو مشاعر النقص .

٢ ـ الاستفادة من الإطارات النظرية المتعلقة بالثقة بالنفس من حيث :

ـ استخلاص تعريف لسمة الثقة بالنفس تتبناه الدراسة الحالية وتحديد جوانب وأبعاد هذا المفهوم .

ـ صياغة عدد كبير من بنود (عبارات) المقياس بحيث تمثل الأبعاد المقترحة للسمة .

٣ ـ تصميم الصورة الأولية للمقياس .

٤ ـ عرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من الخبراء وأساتذة علم النفس ودراسة التعديلات المقترحة .

٥ ـ إجراء تجربة استطلاعية على مجموعة من الطالبات للتأكد من وضوح العبارة وإجراء التعديلات اللازمة .

٦ ـ عرض الصورة الثانية للمقياس على عدد من أساتذة علم النفس متضمناً تعريف السمة وأبعادها المقترحة والأوزان المقترحة للاستجابات وطريقة التصحيح .

٧ ـ وضع الصورة النهائية للمقياس متضمناً طريقة القياس ، وطريقة التصحيح وحساب صدق المقياس وثباته ، وفيما يلي شرح هذه الخطوات .

١ ـ عمل مسح للاختبارات والمقاييس التي تقيس الثقة بالنفس :

تم الاطلاع على أهم المقاييس التي استخدمت لقياس الثقة بالنفس ، بهدف الوقوف على النواحي الفنية المميزة لها من جهة ، ومن جهة أخرى للتعرف على أهم المظاهر والأبعاد التي أجمعت عليها تلك المقاييس بحيث يمكن الاستفادة منها في بناء مقياس الدراسة الحالية .

ومن أهم هذه المقاييس التي تم الاطلاع عليها والاستفادة منها ما يلي :

- اختبار برنرويتر للشخصية : تعريف محمد عثمان نجاتي (١٩٦٠) .
- اخبار كاتل للعوامل الشخصية للراشدين : إعداد عطية هنا ، سيد غنيم ، وعبد السلام عبد الغفار (١٩٧٣) .
- مقياس الثقة بالنفس : إعداد العادل أبو علام (١٩٧٣) .
- مقياس شخصية المرأة السعودية : إعداد مي السالم (١٩٨٨) .

وفيما يلي شرح تفصيلي لكل اختبار على حدة .

ـ اختبار الشخصية لبرنرويتر Bernreuter (١٩٦٠) (٣٣)

قام محمد عثمان نجاتي بنقل هذا الاختبار إلى اللغة العربية ، ويتكون الاختبار في

صورته الحالية من (١٢٥) سؤالاً يندرج تحت ستة مقاييس هي :

الميل العصابي ، الاكتفاء الذاتي ، الانطواء ـ الانبساط ، السيطرة والخضوع ، الثقة بالنفس ، المشاركة الاجتماعية .

وأمام كل سؤال ثلاثة احتمالات للإجابة هي : نعم ، لا ، لا أدري . وتقدر العبارة الواحدة لأكثر من سمة واحدة عن طريق إعطاء كل فقرة أوزاناً مختلفة .

وقد حددت القيمة التشخيصية لكل إجابة على كل سؤال بالنسبة لكل سمة كما وضعت أوزاناً مختلفة للإجابات المختلفة تتراوح بين ٧ ، −٧ .

ويمتاز هذا الاختبار بتعدد جوانب الشخصية التي يقيسها وبتحقيق درجة عالية من الثبات والصدق .

ويؤخذ على هذا الاختبار تعقيده المتناهي في حساب الدرجات كما أشارت تيلر Tyler (١٩٥٣) إلى وجود تداخل كبير بين المجموعات المتكيفة والمجموعات سيئة التكيف في درجات الاختبار ، الأمر الذي يستوجب الحرص عند دراسة الحالات الفردية كما أشارت إلى ضرورة تبسيط طريقة التصحيح (٥٢ : ٤٤) .

واستعانت الباحثة ببعض العبارات الموجودةبالاختبار في تصميم مقياس الثقة بالنفس بعد إجراء التعديل اللازم لها .

ـ اختبار عوامل الشخصية للراشدين (٣٥)

أعد هذا الاستفتاء ريموند كاتل R. Cattell وقام بتعريبه وتقنينه على البيئة المصرية سيد غنيم وعبد السلام عبد الغفار .

يتكون الاختبـار من (١٨٧) عبـارة تقيس (١٦) سمة من سمات الشخصيـة أي بمعدل (١٠) عبارات لقياس كل عامل من العوامل الستة عشر . وصيـغت معـاني المتغيرات في صورة أساليب سلوكية بحيث تمثل كل متغير قطبان يشير كل منهما إلى لون متطرف من السلوك ، فتقابل الدرجة المرتفعة القطب الموجب (+) وتقابل الدرجة المنخفضة القطب السالب (−) وتسهيل لاستخدام الاختبار رمز كاتل لكل متغير بالرمز U. I اختصاراً للاسم Universal Index واختار مترجمو الاختبار للعربية رمز س ظ مع إعطائه رقماً يمثل كل متغير مثل :

العامل س ظ٢ ويمثل الضعف العقلي مقابل الذكاء .
والعامل س ظ٣ ويمثل عدم الاتزان الانفعالي ـ الثبات الانفعالي وقوة الأنا .
والعامل س ظ٥ ويمثل الخضوع ـ السيطرة أو السيادة .

وقدم كاتل وصفاً للدلالات السيكولوجية لكل المتغيرات (٣٥ : ٨ ـ ١٤) .

كما أطلق على العامل الخاص بالثقة بالنفس (وهو المتغير س ظ١٥) بالميل للشعور بالإثم مقابل الثقة بالنفس .

ويرى كاتل أن الدرجة المرتفعة (+) على هذا المتغير تمثل شخصاً يشعر بالإجهاد الشديد في المواقف المثيرة ، لا يقدر على مواجهة مطالب الحياة اليومية القاسية ، يحاسب نفسه باستمرار ويفضل الكتب ونواحي الاهتمامات الهادئة على الناس مقابل الدرجة المنخفضة (−) التي تمثل شخصاً يثق بنفسه .

يقتصر هذا المقياس على قياس الثقة بالنفس بعشر عبارات فقط ، والمعروف أنه كلما زادت فقرات الاختبار زاد ثباته ، وبالتالي صدقه . واستخدام هذا الاختبار يحتّم إعادة صياغة بعض العبارات ، ومن ثم إجراء عملية حساب للصدق والثبات .

– مقياس الثقة بالنفس إعداد العادل أبو علام (١٩٧٨) (٥٢)

وهو من أحدث المقاييس التي تم تصميمها لقياس الثقة بالنفس . وقد قام معدّ الاختبار بإعداده كأداة كشفية للتعرف على الطالبات اللاتي يفتقرن إلى الثقة بالنفس ، واللاتي يواجهن صعوبات في التكيف . ويتكون الاختبار في شكله النهائي من صورتين متكافئتين (أ ، ب) ويتكون كل منهما من ٤٠ فقرة ، ويتضمن الاختبار المظاهر الأساسية الآتية :

– الإحساس بالقدرة على مواجهة مشكلات الحياة في الحاضر والمستقبل ، والقدرة على البت في الأمور ، واتخاذ القرارات ، وتنفيذ الحلول مقابل الإحساس بعدم القدرة على مواجهة المشكلات والاعتماد على الغير في حل المشكلات واتخاذ القرارات ، والميل إلى استشارة الغير في الأمور العادية والإحساس بالحاجة إلى تأييد الآخرين وإسنادهم ، والميل إلى التردد والتراجع ، والمغالاة في الحرص .

– تقبل الذات والشعور بتقبل الآخرين واحترامهم مقابل القلق حول التصرفات والصفات الشخصية ، والحساسية للنقد الاجتماعي والشك في أقوال وأفعال الغير ، والخوف من المنافسة ، والاستياء من الهزيمة ، والترحيب بإطراء ومديح الآخرين ، والمبالغة في الحرص والرغبة في الإتقان ، والشعور بنقص الجدارة والمسايرة خوفاً من النقد .

– الشعور بالأمن عند مواجهة الكبار والتعامل معهم ، والثقة بهم مقابل الشعور بالخجل والارتباك والميل إلى الإحجام والتعامل مع الكبار .

– الشعور بالأمن مع الأقران والمشاركة الإيجابية في الحياة المدرسية ، مقابل الشعور بالقلق ، والارتباك في المواقف الاجتماعية التي تضم الأقران والإحجام عن المشاركة الإيجابية فيها .

ـ الترحيب بالخبرات والعلاقات الجديدة مقابل الشعور بالخوف والارتباك والخجل في المواقف الجديدة .

وتم التأكد من ثبات الاختبار بطريقة الصور المتكافئة أي حُسب لكل طالبة درجتان إحداهما للصورة (أ) والأخرى للصورة (ب) ، وقد بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة ٠,٩٠ في عينة المرحلة الجامعية .

وقد توافرت أدلة الصدق من دراسة العلاقة بين درجات الاختبار والتقديرات الذاتية وتقديرات الزملاء للثقة بالنفس لدى ثلاث مجموعات جامعية . وبلغ معامل الارتباط بين درجات الصورة (أ) والتقديرات الذاتية في المجموعة الأولى (٠,٦٨) ومع المجموعة الثانية (٠,٣٦) ومع المجموعة الثالثة (٠,٥٧) .

أما معامل الارتباط بين درجات الصورة (ب) والتقديرات الذاتية فقد بلغ للمجموعات الثلاث على التوالي ٠,٦٦٠ ، ٠,٣٩٧ ، ٠,٤٥٧ .

ـ مقياس شخصية المرأة السعودية (١١٣)

قامت مي السالم (١٩٨٨) بتصميم مقياس لسمات شخصية المرأة السعودية نابع من البيئة السعودية في دراسة هدفت إلى التعرف على الصفات والخصائص الإيجابية ، والصفات السلبية في شخصية المرأة السعودية ، هذا فضلاً عن الكشف عن أثر الاختلاف في المستويات التعليمية ، والعمل والتفاعل بينهما على نواحي شخصيتها السلبية والإيجابية .

وقامت بتطبيق المقياس على عينة (٢٤٠) من فئات متعددة من ربات البيوت ، نساء عاملات في مجالات عمل مختلفة ، ونساء متعلمات في مستويات تعليمية مختلفة ، ونساء أميات (متوسط أعمارهن ٢٦ وانحراف ٦,٦٨) وجميع أفراد العينة من مدينة الرياض .

ويتكون المقياس من (١٩٩) مفردة تقيس (٢١) سمة ، وأمام كل فقرة خمس استجابات هي : موافق بشدة ، موافق ، متردد ، غير موافق ، غير موافق نهائياً .

والسمات التي يقيسها المقياس هي : الأنانية ، الاهتمام الأسري ، المسئولية ، اللامبالاة ، الثقة بالنفس ، الالتزام الديني ، السلبية ، المثابرة ، المسايرة العصرية ، الوطنية ، التعاطف ، الطموح ، الاتزان الانفعالي ، المظهرية ، الموضوعية ، الغرور ، الكرم ، القناعة ، الاجتماعية ، الاتكالية ، الانضباط .

وترى الباحثة أن بناء المقياس لعينة ذات فئات متعددة من نساء أميات ، ونساء عاملات في مستويات تعليمية مختلفة يؤثر على طريقة تطبيقه حيث تتداخل عوامل قد تؤثر في موضوعيته . بالإضافة إلى قلة عبارات المقياس .

من العرض السابق للمقاييس يتضح عدم وجود مقاييس بنيت على البيئة السعودية لقياس الثقة بالنفس لدى الطالبات الجامعيات ، مما دعا الباحثة إلى القيام ببناء مقياس للثقة بالنفس .

٢ ــ الاستفادة من الإطارات النظرية المتعلقة بالثقة بالنفس :

بعد الاطلاع على بعض المقاييس السابقة ، وبعض الأبحاث وكتابات عدد من علماء النفس تمكنت الباحثة من تحليل مظاهر الثقة بالنفس وتحديد أهم جوانبها .

أهم الجوانب (الأبعاد) المكونة لمفهوم الثقة بالنفس وهي :

١ ــ الثقة في الذات وتقبلها :

ويقصد به أن الواثق من نفسه قادر على اتخاذ قراراته بنفسه ومواجهة مشكلاته ، فهو يدرك حدود قدراته وراضٍ بها ، ولا يشعر بالضيق عند دخوله في

منافسة ولا تهبط عزيمته لنقد الآخرين له بل مطمئن إلى تحقيق ما يسعى إلى تحقيقه ، ويقابل ذلك حساسية لنقد الآخرين ومبالغة في الحرص وشعور بالعجز أمام الصعوبات والحاجة إلى تأييد الآخرين لعدم قدرته على حل مشكلاته .

٢ ـ الإحساس بالكفاءة ، وعدم الشعور بالنقص :

ويقصد به أن الواثق من نفسه شخص يقدر قيمة نفسه وخاصة عندما يقارن نفسه بغيره في المظهر ، أو القدرة على الإنجاز مثلاً ، ويقابل ذلك الإحساس بالدونية ، والنقص والشعور بعدم الرضا عن الأحوال ، والخصائص الشخصية .

٣ ـ القدرة على التعامل مع الآخرين :

ويقصد به أن الواثق من نفسه قادر على مواجهة الآخرين والتعامل معهم ، ولا يشعر بالضيق عند مراقبة الآخرين له أثناء عمله بل قادر على أخذ زمام المبادرة في المواقف التي تتطلب ذلك ويقابل ذلك الإحجام عن التعامل مع الآخرين ، ومسايرة الآخرين خوفاً من النقد .

٤ ـ إدراك تقبل الآخرين له :

فالواثق من نفسه شخص يدرك احترام الآخرين وثقتهم به ، فهم يرجعون إليه لأخذ رأيه في أمورهم ، أو طلب المساعدة منه ويقابل ذلك الشك في أقوال وأفعال الغير ، الخوف من المنافسة والاستياء من الهزيمة .

٥ ـ الاتسام بسمات قيادية :

فالواثق من نفسه شخص يستمتع بمساهمته في خدمة الجماعة ويتسم بسمات

قيادية ، ويأخذ زمام المبادرة في المواقف التي تتطلب ذلك ، ويمتاز بالمشاركة الإيجابية حيث يحرص أن يقدم لمن يقصده ما يستطيع من خدمات ويقابل ذلك التمركز حول الذات والميل إلى الخضوع .

وقامت الباحثة بصياغة عدد كبير من العبارات الخاصة بكل بُعْد من أبعاد الثقة بالنفس سالفة الذكر .

٣ ـ تصميم الصورة الأولية للمقياس :

بعد تحديد مكونات (أبعاد) الثقة بالنفس ، بدأت الباحثة تصميم المقياس في صورته الأولية ، وقد حرصت على وضوح العبارة ومراعاة الشروط التي يجب توافرها في المقياس السيكولوجي . وحظي كل بُعْد من أبعاد الثقة بعدد من العبارات التي هدفت لقياسه .

وقد تكوّن بُعد الثقة في الذات ، وتقبلها من (٢١) عبارة ، وهو أكبر بُعْد من حيث عدد العبارات حيث تعتبر الثقة بالنفس دليلاً على التوافق الذي يقوم على أبعاد أساسية أهمها تقبل الذات (٢٨ : ٤٣٥) .

كما وجد حامد زهران (١٩٩٠) أن مفهوم الذات الموجب يرتبط ارتباطاً موجباً دالاً بالثقة الكاملة بالنفس (٢٨ : ٤٣٤) .

وحظي هذا البُعد في مقياس العادل أبي علام (١٩٧٨) بـ ٢٣ عبارة من فقرات المقياس الذي يبلغ عددها (٤٠) عبارة في كل صورة وقد اشتمل هذا البُعد على نوعين من مظاهر الثقة لدى أبي علام هما : تقبل الذات والإحساس بالقدرة على مواجهة المشكلات (٥٢ : ٦٧) .

وتكوّن بُعْد الكفاءة وعدم الشعور بالنقص من (٦) عبارات ، حيث يمكن

اعتبار هذا البُعد قد اشتمل على ما أطلق عليه آدلر (١٩١٧) مظاهر الشعور بالنقص ، وعرفها جيتس وآخرون (١٩٥٥) بأنها « قلة الشعور بالقيمة الشخصية أو انحطاط تقدير الذات » (١٥ : ١٢) وتظهر هذه المظاهر خاصة في مواقف المقارنة مع الغير .

كما أشار حامد زهران (١٩٩٠) إلى أن المقارنة تلعب دوراً يؤثر في مفهوم الذات إذا قارن الفرد نفسه بجماعة من الأفراد أعلى منه شأناً فيقلل من قيمتها (٢٨ : ٤٣١) .

وحظي بُعد القدرة على التعامل مع الآخرين بـ (١٠) عبارات وذلك لكون هذا البُعد مظهراً أساسياً للثقة بالنفس ، والذي ينتج عن الثقة بالذات . ويقارب هذا العدد ما حظي به هذا الجانب في مقياس العادل أبي علام ، الذي فرّع هذا الجانب إلى مظهرين للثقة هما : الشعور بالأمن عند مواجهة الكبار والتعامل معهم ، والشعور بالأمن مع الأقران والمشاركة الإيجابية (٥٢ : ٦٧) .

ويتكون بُعد إدراك تقبل الآخرين من (٤) عبارات ، وذلك نظراً لارتباط تقبل وقبول الآخرين بتقبل الذات (٢٨ : ٢٩٣) أي أن بعض عبارات بُعد تقبل الذات تضمنت تقبل الآخرين فاكتفت الباحثة بالعبارات الأربع لتمثيل هذا الجانب .

أما بالنسبة للبُعد الخامس وهو الاتسام بسمات قيادية ، فلم تشر مقاييس الثقة التي تناولتها الباحثة سابقاً لهذا البعد ، إلا أن الباحثة رأت أن تضمّنه في مقياسها ؛ لما وجدته في دراسة مارك Mark (١٩٧٤) من أن الطلبة الواثقين من أنفسهم لديهم رغبة في الزعامة على عكس غير الواثقين حيث وجد لديهم الخضوع (٧٨ : ١١٣) وقد تم تمثيل هذا البعد بـ (٣) عبارات .

وقد أقرّ المحكمون عدد العبارات في كل مقياس فرعي ورأوا أنها مناسبة لقياس المتغير الفرعي .

٤ ـ عرض المقياس على مجموعة من الخبراء وأساتذة علم النفس :

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة علم النفس بلغ عددهم (١٣) أستاذاً (ملحق رقم ٨) .

وبعد جمع آراء المحكمين تم إجراء التعديلات المطلوبة (بالاتفاق مع الأستاذة المشرفة) من ناحية الصياغة ، وحذف العبارات التي تمثل أكثر من معنى .

٥ ـ إجراء تجربة استطلاعية :

أجريت تجربة استطلاعية للتأكد من حسن صياغة العبارات ووضوحها ، وهدف هذه الخطوة جعل فقرات الاختبار وثيقة الصلة بمواقف الحياة الواقعية ، والتأكد من عدم تأويل العبارة الواحدة إلى أكثر من معنى واحد أي التأكد من موضوعية المقياس .

وقد اتضح من التجربة الاستطلاعية أن عبارات المقياس بصفة عامة معبّرة وواضحة .

٦ ـ العرض الثاني للمقياس على مجموعة من الخبراء وأساتذة علم النفس :

تم عرض المقياس (٤٥ عبارة) على أربعة من أساتذة علم النفس بجامعة قطر ، وجامعة الملك سعود ، وكلية التربية للبنات بالرياض ـ أقسام أدبية ـ واشتمل المقياس على :

- التعريف الذي تبنته الدراسة الحالية للثقة بالنفس .
- العبارات التي تقيس كل بُعد من أبعاد الثقة بالنفس .
- تعليمات المفحوصين ، وطريقة التصحيح المقترحة .

٧ ـ وضع المقياس في صورته النهائية :

بناء على نتائج العرض الثاني للمقياس على المحكمين ، أجريت بعض التعديلات الطفيفة ، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٤) عبارة منها (٢٥) إيجابية و (١٩) عبارة سلبية .

كما يوضح جدول رقم (٩) توزيع العبارة بالنسبة لكل بُعد من الأبعاد الخمس .

ويوضح جدول رقم (١٠) نسب اتفاق المحكمين على صدق عبارات الصورة النهائية لمقياس الثقة .

جدول رقم (٩)
يوضح توزيع عبارات مقياس الثقة بالنفس في صورته النهائية
لكل بُعد من الأبعاد

الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
الثقة في الذات وتقبلها	٢،٤،٩،١١،١٤،١٧،١٨،٢١،٢٤،٢٥،٢٦، ١٩،٣٠،٣١،٣٣،٣٥،٣٦،٣٩،٤٠،٤٢،٤٤	٢١
القدرة على التعامل مع الآخرين	١،٥،١٠،٧،١٦،٢٠،٢٢،٣٤،٣٧،٤٣	١٠
تقبل الآخرين	٨،١٢،٣٨،٤١	٤
عدم الشعور بالنقص عند المقارنة مع الغير	٦،١٣،١٥،١٩،٢٨،٣٢	٦
الاتسام بسمات قيادية	٣،٢٣،٢٧	٣
المجموع		٤٤

جدول رقم (١٠)

النسب المئوية لاتفاق المحكمين على مدى

صلاحية العبارات لمقياس الثقة بالنفس

رقم العبارة	نسبة الاتفاق ٪	رقم العبارة	نسبة الاتفاق ٪
١	٪١٠٠	٢٣	٪٨٤,٦
٢	٪٨٤,٦	٢٤	٪٩٢
٣	٪١٠٠	٢٥	٪٧٠
٤	٪٩٢	٢٦	٪١٠٠
٥	٪١٠٠	٢٧	٪٨٤,٦
٦	٪٧٦,٩	٢٨	٪٧٦,٩
٧	٪٧٠	٢٩	٪١٠٠
٨	٪٧٠	٣٠	٪١٠٠
٩	٪١٠٠	٣١	٪١٠٠
١٠	٪١٠٠	٣٢	٪١٠٠
١١	٪٧٦,٩	٣٣	٪٨٤,٦
١٢	٪١٠٠	٣٤	٪٩٢
١٣	٪٩٢	٣٥	٪١٠٠
١٤	٪١٠٠	٣٦	٪١٠٠
١٥	٪١٠٠	٣٧	٪١٠٠
١٦	٪١٠٠	٣٨	٪١٠٠
١٧	٪٧٠	٣٩	٪١٠٠
١٨	٪١٠٠	٤٠	٪١٠٠
١٩	٪٨٤,٦	٤١	٪١٠٠
٢٠	٪٧٦,٩	٤٢	٪٨٤,٦
٢١	٪٧٦,٩	٤٣	٪٧٦,٩
٢٢	٪٨٤,٦	٤٤	٪٨٤,٦

طريقة القياس :

اتبعت الباحثة في صياغة مقياس الثقة بالنفس طريقة ليكرت بعد أن اختزلت درجات المقياس إلى ثلاث درجات هي : دائماً ، أحياناً ، نادراً .

والمقياس في شكله العام سهل التناول ، ويمكن استخدامه فردياً أو جماعياً ، وفي حالة التطبيق الجماعي على الفاحص أن يقرأ التعليمات بصوت عال على المفحوصين .

وقد تضمنت التعليمات على مثال توضيحي لطريقة الإجابة ، وذلك بوضع إشارة واحدة في إحدى الخانات الثلاث الموجودة أمام كل عبارة .

طريقة التصحيح :

تصحح العبارات بإعطاء ثلاث درجات إذا كانت الإجابة : دائماً ، درجتين إذا كانت الإجابة : أحياناً ، ودرجة واحدة إذا كانت الإجابة : نادراً (٣ ـ ٢ ـ ١ ـ) .

هذا بالنسبة للعبارات الإيجابية ، والعكس للعبارات السلبية (١ ـ ٢ ـ ٣ ـ) والدرجة الكلية للمقياس ١٣٢ .

حساب الصدق : Validity

يتعلق موضوع صدق الاختبارات بما يقيسه الاختبار ، وإلى أي حد ينجح في قياسه (٦٥ : ٩٥) كما أنه يعمل على كشف المحتويات الداخلية للاختبار (٦٦ : ٥٥٠) ، ولذلك فللصدق أهميته القصوى في بناء الاختبارات النفسية ، وقامت الباحثة بالتحقق من صدق مقياس الثقة بعدة طرق :

- الصدق المنطقي .
- صدق المحكمين .
- الاتساق الداخلي .
- الصدق التلازمي .

الصدق المنطقي أو صدق المضمون : **Logical**

يُعد الصدق المنطقي من أنواع الصدق اللازمة في تصميم المقياس . وهو من الخطوات الأولى حيث يبدأ مصمم المقياس بتحديد السمة أو الظاهرة المراد قياسها ، ثم تحليل موضوع المقياس تحليلاً يؤدي إلى تبين أقسامه وترتيبها حسب أهميتها (٣٢ : ٦٨١) .

وبالنسبة لقياس الثقة بالنفس قامت الباحثة منذ البداية بتحديد السمة المراد قياسها ، وتعريفها تعريفاً إجرائياً مما أدى إلى توضيح الجوانب المختلفة التي تشتمل عليها .

وبذلك تمكنت الباحثة من وضع العبارات التي تقيس هذه الجوانب والأبعاد المكونة لهذه السمة . وكل هذا يوضح أنه قد روعي توافر شروط الصدق المنطقي منذ بداية بناء المقياس وإعداده وبهذا يكون هذا النوع من الصدق قد تم تحقيقه .

صدق المحكمين :

لتحقيق هذا النوع من الصدق بالنسبة لمقياس الثقة بالنفس قامت الباحثة بعرض المقياس مرتين على عدد (١٣) من المحكمين وذلك للحكم على مدى ملائمة فقرات المقياس للهدف الذي وُضع من أجله .

وبناء على آراء المحكمين ومقترحاتهم تم حذف العبارات التي تقل نسبة اتفاق المحكمين عليها عن ٧٠٪ .

ويوضح جدول رقم (٩) السابق النسب المئوية لاتفاق المحكمين لكل عبارة من عبارات الثقة بالنفس .

الاتساق الداخلي : **Internal Consistency**

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لمقياس الثقة للتعرف على ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس وهو ما يسمى أحياناً بالتجانس الداخلي .

والجدول رقم (١١) يوضح قيمة هذه المعاملات .

ويتضح من الجدول رقم (١١) أن عبارات المقياس لها ارتباط مرتفع مع الدرجة الكلية مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس .

الصدق التلازمي : **Concurrent Validity**

قامت الباحثة بحساب الصدق التلازمي لمقياس الثقة بالنفس ، حيث استعانت بمحكِّمة قامت بتدريس مجموعة من أفراد عينة البحث لأكثر من سنتين لتقوم بترتيب هؤلاء الطالبات من حيث مدى اتصافهن بسمة الثقة بالنفس . كما جرى تعريف المحكمة بالمقصود بالثقة بالنفس في هذا البحث .

ثم قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين ترتيب المحكمة للطالبات ، وبين ترتيب درجاتهن على مقياس الثقة . وبلغ معامل الارتباط (٠,٧٤٠) وهو معامل ذو درجة مرضية .

ثبات المقياس :

يقصد بثبات المقياس أن يعطي نفس النتائج إذا ما استخدم المقياس تحت ظروف متماثلة ، ويشير الثبات إلى ناحيتين :

— أن وضع الفرد أو ترتيبه بالنسبة لمجموعته لا يتغير جوهرياً إذا أعيد عليه تطبيق

جدول رقم (١١)

معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس الثقة بالنفس والدرجة الكلية للمقياس ودلالتها الإحصائية

(ن = ٦٠)

رقم العبارة	قيمة معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة	رقم العبارة	قيمة معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
١	٠,٤٠٢٣	★★	٢٣	٠,٥٣٦	★★
٢	٠,٣٣١٠	★★	٢٤	٠,٣٤٧	★★
٣	٠,٣٢٥	★★	٢٥	٠,٥٠٤	★★
٤	٠,٤٧٨	★★	٢٦	٠,٣٩١	★★
٥	٠,٣٢٨	★★	٢٧	٠,٤٢٩	★★
٦	٠,٣٢٨	★★	٢٨	٠,٢٦٣	★
٧	٠,٤٦١	★★	٢٩	٠,٣١٤	★
٨	٠,٢٧٩	★	٣٠	٠,٣١٨	★
٩	٠,٤٨٣	★★	٣٢	٠,٣٥٤٩	★★
١٠	٠,٣٣٥	★★	٣٢	٠,٢٧٨	★
١١	٠,٤٩٢٨	★★	٣٣	٠,٤٧٧	★★
١٢	٠,٤١٥	★★	٣٤	٠,٣٩٦	★★
١٣	٠,٣٢٣	★★	٣٥	٠,٣٥٩	★★
١٤	٠,٤٣١	★★	٣٦	٠,٣٧٦	★★
١٥	٠,٢٧٤	★	٣٧	٠,٤٧٤	★★
١٦	٠,٣٦٧	★★	٣٨	٠,٤١٤٨	★★
١٧	٠,٤٠١	★★	٣٩	٠,٣٠٧	★
١٨	٠,٣٠٦	★	٤٠	٠,٤٧٥	★★
١٩	٠,٤٢٨	★★	٤١	٠,٣٨١	★★
٢٠	٠,٤٠١	★★	٤٢	٠,٤٤٣	★★
٢١	٠,٤١٤	★★	٤٣	٠,٥٨١	★★
٢٢	٠,٥٠٧	★★	٤٤	٠,٥٠٨	★★

مستوى دلالة ٠,٠٥ = ٠,٢٥٠

مستوى دلالة ٠,٠١ = ٠,٣٢٠ (٢١ : ٤٥٨)

المقياس تحت ظروف واحدة .

– مع تكرار تطبيق المقياس نحصل على نتائج لها صفة الاستقرار (٢١ : ٢٢٧) .

وقد قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار Test-Retest وهي من أفضل الطرق المستخدمة في حساب معامل ثبات المقاييس حيث قامت بتطبيق المقياس على جزء من عينة البحث تتكون من (٤٧) طالبة . وبعد مرور إحدى وعشرين يوماً طبقت الباحثة المقياس مرة ثانية على المجموعة نفسها . ثم حسبت معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول ، ودرجات التطبيق الثاني للمقياس .

والجدول رقم (١٢) يوضح معامل ثبات المقياس ودلالته الإحصائية .

جدول رقم (١٢)
معامل ثبات مقياس الثقة بالنفس
بطريقة إعادة الاختبار ودلالته الإحصائية
(ن = ٤٧)

معامل الثبات	الدلالة الإحصائية
٠,٨٤٥	* *

يدل جدول رقم (١٢) أن معامل الثبات دال عند مستوى ٠,٠١ بين درجات الطالبات في التطبيق الأول ودرجاتهن في التطبيق الثاني مما يؤكد ثبات الاختبار .

يتضح مما سبق أن المقياس على درجة كبيرة من الصدق والثبات ، وأنه أصبح بصورته الأخيرة صالح للاستخدام لتحقيق أغراض الدراسة الحالية .

٣ – مقياس الطمأنينة النفسية : إعداد فاروق عبد السلام (٦٨)

حظي هذا المقياس باهتمامات كثير من الباحثين في ميدان الصحة النفسية وذلك

لحاجة الموجهين والمرشدين والمعالجين للمقاييس النفسية بمختلف أنواعها ، وللنجاح الذي حققه هذا المقياس ، بصفة خاصة في مجال الفحص السيكولوجي والتشخيص النفسي ، وفي جميع المجالات التي يوجد بها جماعات بشرية كبيرة كالمدارس والمصانع والجيش لدرجة أن شبهة أحد الأخصائيين بأنه بمثابة سماعة الطبيب الذي يتدىء بها عمله في الكشف عن المريض لا لتحديد المرض النفسي وإنما للكشف عن الحالات السوية وغير السوية (٦٤ : ١٨٦) .

قام بوضع هذا المقياس إبراهام ماسلو Maslow (١٩٦٧) وساعده في وضعه مجموعة من الباحثين الأمريكيين ، وكان يُطلق عليه اختبار الأمان ـ عدم الأمان - Security In-Security .

قام عبد الرحمن عيسوي بنقل المقياس إلى اللغة العربية وأطلق عليه اختبار (أ ـ خ) للصحة النفسية ، حيث (أ) رمز للأمان و (خ) رمز للخوف (٦٤ : ١٧٥) .

كما قام بنقله إلى اللغة العربية أحمد عبد العزيز سلامة (١٩٧٢) وقننه على البيئة السعودية فاروق عبد السلام (١٩٧٩) (٦٨) .

واستمد ماسلو مفردات الاختبار من بحوث إكلينيكية استمرت عدة سنوات في دراسة عدد كبير من الأفراد المعروف أنهم يشعرون بالأمان ، ومجموعة أخرى معروف أنها لا تشعر بالأمان وذلك بالاستناد إلى بعض المحكات Criteria حيث تم تحديد سماتهم السلوكية والشخصية ثم إيجاد معامل صدق الاختبار في ضوء هذه السمات ، ويعطي ذلك أدلة إكلينيكية لصدق الاختبار .

وتضمنت الصورة الأولية للاختبار (٣٤٩) سؤالاً طبقت على ٥٠٠ طالب جامعي ، ثم تم تحليل مقابلات لـ ٤٦ طالباً آمناً و ٦٦ طالباً غير آمن واختير ١٣٠

سؤالاً كأفضل الأسئلة طبقاً لنتائج دراسة تحليل المفردات .

كما طبقت الصورة الثانية (١٣٠) سؤالاً على ١٠٠٠ طالب جامعي وجرى تحليل للمفردات أيضاً .

حرص ماسلو على ضبط أثر عامل الجنس Sex وذلك عن طريق تحليل استجابات الرجال والنساء كل على حدة ، وإيجاد الصدق لكل جنس بمفرده ، وبالمثل تم ضبط أثر عامل الدين ، وكذلك عامل السن وحذفت الفروق التي ترجع إلى الجنس والسن والدين ، كما حذفت الأسئلة المتعلقة بالأنماط الحضارية المحلية .

وتتكون الصورة النهائية من (٧٥) سؤالاً بحيث مُثِّل لكل عرض من أعراض مفهوم الأمان الأربعة عشر بعدد متساوٍ من الأسئلة .

وروعي في توزيع هذه الأسئلة أن تكون ثلاثة أجزاء متكافئة ومتساوية بحيث يمكن الاكتفاء بتطبيق جزء واحد من (٢٥) فقرة للحالات التي تتطلب تشخيصاً أولياً عاجلاً ، ولكن يفضل استخدام كل الاختبار المكون من ٧٥ سؤالاً لأن ثباته أعلى من ثبات الاختبارات الصغيرة (٦٤ : ١٧٧) .

وتتلخص العناصر السلبية لمفهوم الأمان ، أي انعدام الأمن النفسي في زملة من الأعراض Syndrome of Symptoms وأن هناك ثلاثة أبعاد من زملة الأعراض تعد بمثابة الأعراض الأولية ، وتكون بمثابة العلل وهي :

١ ـ شعور الفرد بأنه غير محبوب ، وأنه يعامل بدون مودة أو بأنه مكروه ومحتقر ، ويقابل ذلك بالنسبة لمن تتوافر لديه مشاعر الطمأنينة النفسية شعور الفرد بتقبل الآخرين له ، وحبهم إياه وبأنهم ينظرون إليه . ويعاملونه في وفاء ومودة .

٢ ـ شعور الفرد بالعزلة والانفراد أي مشاعر الوحدانية ، ويقابل ذلك في الطرف الإيجابي الشعور بالانتماء ، وإحساس الفرد أن له مكاناً في الجماعة .

٣ ـ الشعور الدائم لدى الفرد بالخطر أو الشعور بالقلق ، ويقابل ذلك الشعور بالسلامة وندرة الشعور بالخطر والتهديد والقلق .

ويؤدي ظهور الأعراض الثلاثة سالفة الذكر إلى ظهور أحد عشر عرضاً ثانوياً ، ويصبح لهذه الأعراض الثانوية استقلال نسبي عن مصادرها بعد أن تتكون وتنشأ ، إذ يصبح الراشد غير آمن حتى ولو توافرت له كل أسباب السلامة والانتماء والحب على حين نجد أن الفرد الآمن محتفظ بطمأنينته حتى لو كان في غمار بيئة تنطوي على خطر (٦٨ : ٤ ، ٥) .

والمقياس سهل التناول ، ويمكن تطبيقه فردياً أو جماعياً ، وتتضمن كراسة التعليمات مفتاح التصحيح الخاص بالمقياس ، وتقدر درجة الفرد في الطمأنينة بعدد الاستجابات الكلية على المقياس طبقاً لمفتاح التصحيح .

وتعني زيادة الدرجة الكلية على هذا المقياس عدم الطمأنينة النفسية (عدم الأمان النفسي) أما صغر الدرجة الكلية فتعني الميل إلى الطمأنينة النفسية .

صدق المقيـــاس :

لم يكن من المتيسر إيجاد صدق هذا الاختبار بالاعتماد على محك خارجي ، وإنما تم تحليل المفردات عن طريق الأدلة الإكلينكية . كما تم مقارنة نتائج الاختبار بالتقدير الذاتي للمفحوصين الذين أدوا الاختبار وحكم على نتائج الاختبار بالدقة حوالي ٨٨٪ من المجموعة .

وهناك أدلة أخرى مستمدة من الطلاب الذين كانوا يذهبون للحصول على المساعدات العلاجية ، أو النصائح والإرشادات حول بعض المشكلات الشخصية وكانت درجاتهم عالية في الاختبار (٦٤ : ١٨٠) .

ثبات المقيـــاس :

تم إيجاد معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية ، حيث تم عزل الأسئلة

التي تقيس السمة على حدة ، وذلك بالنسبة للعناصر الأربعة عشر المكونة للمقياس وفصل كل زوج منها على حدة ، ثم تكوين اختبارين متكافئين في كل سمة ، وكان معامل الثبات بهذه الطريقة ٠,٩١ .

الصور العربية لمقياس ماسلو :

قام فائز الحاج (١٩٨٤) بتقنين مقياس عبد الرحمن عيسوي للصحة النفسية (أ – خ) على البيئة السعودية بدون أي تعديل ، كما استخدمت سميرة أبكر (١٩٨٣) هذه الصورة في دراستها للماجستير .

كما قام كل من كمال دواني وعيد ديراني بإعداد صورة من مقياس ماسلو وتقنينها على البيئة الأردنية (١٠٤ : ١٢٥) .

كذلك توجد صورة عربية قام بإعدادها أحمد عبد العزيز سلامة (١٩٧٢) وأسماها استفتاء ماسلو للطمأنينة الانفعالية واستهدفت التعرف على استجابات عينة من طلاب الجامعات المصرية من الجنسين على هذا المقياس ، والتوصل إلى توزيع تكراري يمكن أن يتخذ أساساً للحكم على مدى صلاحية المقياس من ناحية ، وفي تحديد الرتب المئينية للأفراد في مصر من ناحية أخرى (١١ : ٢٥٥) .

وقام محمود عطا (١٩٨٧) باستخدام الصورة الذي أعدها أحمد سلامة في دراسته على (١٧٦) من طلبة الثانوي (ذكور) بمدينة الرياض الذين تتراوح أعمارهم بين ١٥ – ٢٣ سنة مكتفياً بما حققه المقياس من ثبات وصدق في البيئة السعودية (١٠٤ : ١١٤) .

دراسات قائمة على صورة عيسوي أ ـــ خ :

الصـــــدق :

قام فائز الحاج (١٩٨٤) بتقــنين مقيــاس أ ـ خ إعـــداد : عيسوي على (١٠٠٥) من طلاب المملكة : الأفلاج ، الخرج ، الرياض ، جدة ، القصيم ، سدير الوشم ، الحوطة ، الزلفي ، شقراء ، بيشة ، جيـزان ، نجران ، أبها ، الطائـف ، المدينـة ، حائل ، الأحساء .

وتتكون مجموعة الذكـور من ٦٤٥ من طلاب المدارس الثانوية ، وبعض طلاب جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود .

أما مجموعة الإنـاث فهـي (٣٦٠) من طالبـات بعض المدارس الثانويـة للبنـات بالريـاض ، وطالبـات من كليتـي التربيـة والآداب للبنـات ، وطالبـات من جامعـة الملك سعود ، ومن جامعة الإمام محمد بن سعود .

واستمد الحاج أدلة صدق المقيـاس بمقارنـة المتوسط الحسابي والانحراف المعيـاري لدرجـات الأسويـاء العـاديين في مجموعـة التقـنين المحليـــة بالمتـــوسط الحسابي والانحراف للحـالات التـي ارتـادت بعض العيـادات النفسيـة وبلـغت هذه الفـروق ١٢,٦٨ لدى مجموعة الإناث .

كما طلب من المفحوص أن يقدر درجة الأمـان لديـه تقديـراً ذاتيـاً حسب شعـوره الخاص على مقياس متري من ٢٠ درجة تبـدأ من الدرجـة (١) وهـي الشعـور المطلـق بالأمن وتنتهي بالدرجة (٢٠) وهي الشعور المطلق بعـدم الأمـن ثم قارن نتائـج المقيـاس بالتقدير الـذاتي للمفحـوصين الذيـن أدوا المقيـاس . وحكـم على نتائـج المقيـاس بالدقـة ٨٣,٧٥٪ من المجموعـة (٦٤ : ٢٠١ ، ١٩٦) .

وقامت سميرة أبكـر (١٩٨٣) بحساب صدق المقياس على عينـة من (٦٠) طالبـة بكليـة التربية للبنات بجدة بإيجاد معامـل الارتبـاط بين الدرجـة الكليـة للمقيـاس ودرجـة التقديـر الـذاتي التـي تقدرهـا الطالبـة لنفسهـا وكان معامـل الارتبـاط ٠,٤٩٥ وهـو دال عنـد مستـوى ٠,٠١ (٣٩ : ١٧٣) .

الثبـــــات :

حصل الحاج على معامـل ثبـات المقيـاس باستخـدام معادلـة كودر ريتشارد سون وبلغ ٠,٨٨ (٦٤ : ١٩١) .

أمـا سميرة أبكـر فقـد قامت بحساب الثبـات بطريقـة التجزئـة النصفيـة لدرجـات المقياس وذلك بإيجاد معامـل الارتبـاط بين الدرجـات الفرديـة والدرجـات الزوجيـة وبلـغ معامل الثبات ٠,٩٤ .

تقنين فاروق عبد السلام للمقيـاس على البيئـة السعوديـة :

هي الصورة التي استخدمتها الباحثة في الـدراسة الحاليـة وهـي من إعـداد فاروق عبد السلام (١٩٧٩) الـذي قام بإدخـال بعض التعديـلات على الصورة العربيـة التـي أعدها أحمد سلامة (١٩٧٢) وتنحصر هذه التعديلات في :

- تحويل صورة الأسئلة إلى عبـارات خبرية وعلـل ذلك بأن صياغـة الفقـرات على هيئـة أسئلة يجعل المفحوص في حالة تهيؤ دائمة لأن تبدو إجابته من نوع الإجابات الموافـق عليه اجتماعياً . كما أنه يكـون أكثر مقاومـة في إعطـاء الإجابـات التـي تعبر فعـلاً عن ذاته .

- اكتفى فاروق عبد السلام بأن يجعل المفحوص يحدد درجة انطباق العبـارة عليـه بنعـم أو لا فقط ، أي أنه ألغى الخانة « الثالثة » لا أدري .

وقام فاروق عبد السلام بعرض المقياس في صورته المعدلة وصورته الأصلية على مجموعة من أساتذة علم النفس لدراسة أوجه الشبه والاختلاف بين المقياسين و استفاد من هذه الخطوة في وضع الصورة النهائية للمقياس .

كما قام بتطبيق المقياسين على مجموعة (ن = ٤٠) من طلبة جامعة الملك عبد العزيز بعد تقسيمهم إلى مجموعتين ، حيث طبق على إحداهما المقياس الأصلي أولاً ، ثم الصورة المعدلة ، والعكس مع المجموعة الثانية . وكان معامل الارتباط بين المقياسين (٠,٩٣) وهو معامل عال وذو دلالة إحصائية ويدل أن كلا الصورتين الأصلية والمعدلة تقيسان شيئاً واحداً .

أما عينة التقنين فقد تضمنت (٤٩٣) طالباً من المرحلة الثانوية و(٥٩٣) من طلبة الكليات التالية : (٣٢٧) من التربية و(٢١٤) من الشريعة و(٣٤) من الاقتصاد و(١٨) من الطب .

وبلغ المجموع الكلي (١٠٨٦) وتم استبعاد (٨٦) لعدم استكمالهم أو أنهم غير سعوديين ، وتم تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية ودرجات مئينية (٦٨ : ٩) .

صدق المقياس :

قام فاروق عبد السلام بدراسة خاصة للصدق التلازمي للمقياس (١٩٧٨) حيث طبق مقياس الطمأنينة المعدل على (١٥٠) طالب بكلية التربية واستخرج الأرباعي الأدنى والأرباعي الأعلى للعينة . وهما يمثلان مجموعة الأكثر طمأنينة والأقل طمأنينة . ثم طبق فاروق عبد السلام على هاتين المجموعتين مقياس الاضطرابات الوجدانية لمصطفى فهمي .

واتضح من إجراء اختبار (ت) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الطمأنينة بين المجموعتين لصالح الطلاب الأكثر طمأنينة (٦٨ : ٨) .

ثبات المقيــــاس :

نظراً لما يختص به مقياس ماسلو من أنه يتكون من ثلاثة أجزاء متكافئة ومتساوية رأى معد المقياس أن يتم حساب ثبات المقياس في صورة معامل ارتبـــاط بين كل من الأجزاء الثلاثة ، وبينها وبين المقياس كله وذلك كما يوضحه الجدول رقم (١٣) .

جدول رقم (١٣)
قيمة معاملات الارتباط بين أجزاء المقياس وبين المقياس كله
(ن = ٤٥)

البيــان	الجزء الأول	الجزء الثاني	الجزء الثالث	المقياس الكلي
الجزء الأول	—	٠,٧٧	٠,٧١	٠,٩٠
الجزء الثاني		—	٠,٨٣	٠,٩٥
الجزء الثالث			—	٠,٩٤

تقنين المقيــاس على عينــة البـــحث :

صدق المقيـــــاس :

استخدمت الباحثة طريقة المقارنة الطرفية للتحقق من صدق مقياس الطمأنينة حيث قسمت درجات الميزان (الاختبار) إلى طرفين ، علــوي وسفلي بحيث يتألـــف القسم العلوي من الدرجات التي تكون نسبة ٢٧٪ من الطرف الممتاز ، ويتألف القسم السفلي من الدرجات التي تكون نسبة ٢٧٪ من الطرف الضعيف . ثم مقارنة درجات السؤال في المستوي الضعيف للميزان بدرجات السؤال نفســه في المستـــوي الممتاز للميزان .

ويوضح جدول رقم (١٤) معامـلات صدق مفردات مقيــاس الطمأنينـــة النفسية .

جدول رقم (١٤)

معامل فلانجان لعبارات مقياس الطمأنينة النفسية والدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل فلانجان	رقم العبارة	معامل فلانجان	رقم العبارة	معامل فلانجان
١	٠,٥٧	٢٦	٠,٢٨	٥١	٠,٧٢
٢	٠,٥٢	٢٧	٠,٣٤	٥٢	٠,٥٢
٣	٠,٦٤	٢٨	٠,٤٠	٥٣	٠,٥٨
٤	٠,٤٤	٢٩	٠,٥٤	٥٤	٠,٥٥
٥	٠,٧٣	٣٠	٠,٦٣	٥٥	٠,٥٠
٦	٠,٣٩	٣١	٠,٧٠	٥٦	٠,٦٧
٧	٠,٥٤	٣٢	٠,٦٥	٥٧	٠,٣٨
٨	٠,١٦	٣٣	٠,٥٧	٥٨	٠,٤٥
٩	٠,٢١	٣٤	٠,٥٤	٥٩	٠,٨٣
١٠	٠,٢٦	٣٥	٠,٦٨	٦٠	٠,٥٢
١١	٠,٧٩	٣٦	٠,٤٢	٦١	٠,٤٤
١٢	٠,٧٢	٣٧	٠,٦٣	٦٢	٠,٣٦
١٣	٠,٥٤	٣٨	٠,٣٤	٦٣	٠,٦١
١٤	٠,٥٧	٣٩	٠,٤٩	٦٤	٠,٦٣
١٥	٠,٥٥	٤٠	٠,٣٨	٦٥	٠,٦٦
١٦	٠,٦٤	٤١	٠,٣٥	٦٦	٠,٣٨
١٧	٠,٧١	٤٢	٠,٥٥	٦٧	٠,٦١
١٨	٠,٤١	٤٣	٠,٣٠	٦٨	٠,٥٢
١٩	٠,٦٦	٤٤	٠,٨٥	٦٩	٠,٥٩
٢٠	٠,٧٤	٤٥	٠,٣٦	٧٠	٠,٦٣
٢١	٠,٦٧	٤٦	٠,٦٨	٧١	٠,٧٢
٢٢	٠,٦٧	٤٧	٠,٤٣	٧٢	٠,٣٦
٢٣	٠,٧٩	٤٨	٠,٤٩	٧٣	٠,٥٩
٢٤	٠,٦٩	٤٩	٠,٤٨	٧٤	٠,٥٠
٢٥	٠,٦٨	٥٠	٠,١١		

ويتضح من جدول رقم (١٤) أن معاملات صدق كل سؤال يمكن الوثوق بها .

* عدد أفراد كل من القسم العلوي ٢٧٪ للمقياس والقسم السفي ٢٧٪ = ٥٤.

ثبـــات المقيـــاس :

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية .

جدول رقم (١٥)
قيمة معامل ثبات مقياس الطمأنينة النفسية
(ن = ٣٥)

البيـــان	قيمة معامل الارتباط	قيمة معامل ثبات المقياس
العلاقة بين نصفي المقياس	٠,٧٩٨	٠,٨٨

ويتضح من جدول رقم (١٥) أن معامل ثبات المقياس عالياً ويمكن الوثوق به .

وقبل أن تعرض الباحثة أسباب استخدام هذا المقياس تودّ أن تشير إلى أنها قامت باستخدام مقياس ماسلو كما أعدّه فاروق عبد السلام مع حذف العبارة رقم (٤٩) لعدم مناسبتها لأفراد عينة الإناث في البيئة السعودية واحتمال تأويلها ، حيث تقول العبارة « أُحْسن التعامل مع أفراد الجنس الآخر » ، وقد استشارت الباحثة معدّ المقياس في هذا الشأن فأيّد ذلك .

وقد استخدمت الباحثة مقياس الطمأنينة النفسية لما يتميز به من مميزات وهي :

أ ـ صلاحية المقياس لقياس متغير الطمأنينـة النفسيـة ـ والسلامـة والأمـان ـ ويـقصد بمشاعر الأمان والطمأنينة هنا العوامل المحددة للصحة العقلية إلى الحد الذي يمكن اعتبارها مرادفة للصحة النفسية فهو يكشف عن الحالات السوية وغير السويـة في الطمأنينة وبطريقة موضوعيـة حيث يعتبر عرض مجموعـة أعـراض الأمـان ، وعـدم الأمـان نوعـاً من التقريـر الموضوعـي لمظاهـر الصحـة النفسيـة القـائم على عدد من البحوث والدراسات (٦٤ : ١٧٢) .

ويصف عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٨) المقياس بقوله : « ولسنا نجد بين المقاييس المتعددة التي يمتلىء بها مجال علم النفس والتي لنا إلمام بها إلى درجة مقبولة ما يقيس الصحة النفسية بمفهومها الإيجابي سوى مقياس واحد يقترب مما نقصد إليه وهو مقياس ماسلو للطمأنينة الانفعالية » (٥٦ : ١٧٩) .

ب ـ ملاءمة المقياس لغرض الدراسة : فهذه الدراسة تحتاج لأداة تصلح لقياس الطمأنينة النفسية لدى الجماعات الكبيرة وليس حالات إكلينكية .

جـ ـ صلاحية المقياس كأداة مقننة على البيئة السعودية تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات .

٤ ـ مقياس المسئولية الاجتماعية إعداد سيد عثمان (١٩٧٣) (٤٤)

تمثل دراسة المسئولية الاجتماعية دراسة لجانب من جوانب هذا الوجود الاجتماعي للإنسان في محاولة لاستكشاف أبعاده ومكوناته .

وما تعاني منه مجتمعات الدول النامية من نقص في المسئولية الاجتماعية ليس بالأمر الخافي الذي يحتاج كشفه إلى نظر ثاقب ، وتأمل طويل ، لأن مظاهره وآثاره واضحة في عدم الاكتراث ، أو الاهتمام أو الحرص في القيام بالأعمال المختلفة ، البسيطة منها والجليلة ، واضحة في العبارات التي تتردد وتتداول في كل تعامل أو حوار .

والعمل على علاج هذه المشكلة يوجب السعي والبحث في الإجابة العلمية الموضوعية التي تساعد في وضع اليد على الأسباب الحقيقية ، المحددة ، والتي يكون الوصول إليها هو قطع لشوط بعيد في الطريق إلى حلها .

لكل ذلك ولما تمثله المسئولية الاجتماعية من كونها نقطة التقاء حية بين الفكر

النظري في علم النفس والواقع الفردي والاجتماعي للفرد ، أي ملتقى لكل من الشخصية والمجتمع والتربية ، قام سيد عثمان بوضع مقياس للمسئولية الاجتماعية في ضوء تحليله للمسئولية الاجتماعية إلى ثلاثة عناصر هي : (٤٤ : ٢٥) .

- درجة اهتمام الفرد بالجماعة أو الجماعات التي يتفاعل معها .
- درجة محاولة الفرد فهم هذه الجماعة .
- درجة مشاركة الفرد في نشاط هذه الجماعة كما يقدرها هو نفسه .

ويعترف معد الاختبار بأن قياس المشاركة عن طريق تقدير الفرد لنفسه لن يكون مطابقاً للواقع (سلوك الفرد العملي) إلا أن تقديره هذا هو في ذاته دلالة على ما يعطيه من أهمية لهذا السلوك .

ويتكون المقياس من صورتين :

- صورة (ث) للمرحلة الثانوية وتضم (١١٥) عنصراً .
- صورة (ك) للكبار وتضم (٨٥) عنصراً مختارة من الصورة الأولى ، ومنها (٥٩) عبارة موجبة و (٢٦) عبارة سالبة .

كما يتكون المقياس في صورتيه من كراسة للتعليمات ، وكراسة الأسئلة وورقة إجابة للمقياس ، ويمكن تطبيق المقياس بصورة فردية أو جماعية حيث تقرأ التعليمات بصوت عالٍ ــ في الصورة الجماعية ــ حتى يمكن التأكد من وضوح طريقة الإجابة لدى المفحوصين .

طريقة القياس والتصحيح :

وهي أن يحدد المفحوص إجابته على عبارات المقياس الموجبة والسالبة وفقاً لقياس متدرج لكل عبارة : دائماً ــ في كثير من الأحيان ــ قليلاً ــ نادراً .

وتصحح إجابات المفحوص تبعاً لإيجابية الفقرة . ففي العبارات الموجبة تعطي الدرجات :

دائماً	في كثير من الأحيان	قليلاً	نادراً
٤	٣	٢	١

وفي حالة العبارات السالبة :

دائماً	في كثير من الأحيان	قليلاً	نادراً
١	٢	٣	٤

وتتكون الدرجة الكلية للفرد من مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص من تقديراته بالنسبة للعبارات الموجبة والسالبة .

صدق المقيـــــاس :

. نظراً لعدم وجود مقاييس قائمة بذاتها للمسئولية الاجتماعية ، وضع معدّ الاختبار مقياساً مستقلاً يقوم فيه المدرس بتقدير سلوك التلميذ الذي يعكس عناصر المسئولية الاجتماعية الثلاثة في حالة الصورة (ث) لطلاب الثانوي .

وطبق معدّ المقياس المقياس على (١٠٠) تلميذ وتلميذة ، وأعطى مقياس تقدير المدرس للتلميذ لمدرسي هؤلاء التلاميذ ، وروعي أن يكونـــوا من أكثر المدرسين اتصالاً بالتلاميذ ومعرفة بهم .

وبلغ معامل الارتباط بين تقدير التلاميذ لأنفسهم ، من خلال المقياس وبين تقدير المدرسين لهم ٠,٤٦٣ وهو معامل ارتباط مقبول لتدخل عوامل في تقدير المدرس

للتلميذ . كما ذكر معدّ المقياس أنه قام بعرض العبارات على عدد من الحكام المتخصصين في علم النفس والتربية مما يفيد أنه استخدم صدق المحكمين .

استخدمت عفاف الدباغ (١٩٨٤) مقياس المسئولية (صورة ث) على طالبات بالمرحلة الإعدادية بمدينة الرياض . وقامت بإجراء بعض التعديلات على عبارات المقياس لجعله أكثر ملاءمة لفتيات العينة .

ولجأت إلى عدد من المحكمين للحكم على صدق المقياس في صورته المعدّلة . وقد أجاز المحكمون هذه التعديلات حيث كانت نسبة اتفاق ٩٠٪ من المحكمين هي أقل ما حصلت عليه أي عبارة معدلة (٦٢ : ٧٣) .

وتناولت فوقية زايد (١٩٨٨) العلاقة بين المسئولية الاجتماعية ، والقلق لدى عينة من الطالبات المصريات والسعوديات في المرحلة الجامعية .

وقامت بحساب صدق المقياس صورة (ك) عن طريق اختيار عينة من (٥٠) من الطالبات اللاتي لهن أنشطة اجتماعية في كلية التربية للبنات بمكة المكرمة مثل الأنشطة الثقافية والفنية والمشتركين في الأسر ، وعينة أخرى (٥٠ طالبة) من الطالبات اللاتي ليست لهن أنشطة مطلقاً . وبمقارنة أداء المجموعتين على مقياس المسئولية في كل من العينة المصرية والعينة السعودية اتضح وجود فروق دالة بين المجموعتين لدى العينة المصرية عند مستوى ٠,٠١ ولدى العينة السعودية عند مستوى ٠,٠٥ (٧٤ : ٦١) .

ثبات المقياس :

قام معد المقياس بحساب ثبات صورة (ث) من المقياس بطريقة التجزئة النصفية (ن = ١٠٠) وكان معامل الثبات مصححاً حسب معادلة سبيرمان براون ٠,٦٦ .

وقامت عفاف الدباغ (١٩٨٤) بحساب ثبات الصورة نفسها على عينة من طالبات المرحلة الإعدادية بمدينة الرياض بطريقة إعادة الاختبار وبلغ معامل الثبات ٠,٨٧ .

وقامت فوقية زايد (١٩٨٨) بحساب ثبات المقياس صورة (ك) على عينة (ن = ٥٠) من طالبات كلية التربية بمكة المكرمة وعلى عينة (٥٠) من طالبات جامعة الأزهر الأقسام النظرية بطريقة إعادة الاختبار . وبلغ معامل الثبات للعينة السعودية ٠,٥٥٨ . أما معامل الثبات لدى العينة المصرية قد بلغ ٠,٦٣٥ .

تقنين المقياس على عينة البحث :

أجريت بعض الدراسات على هذا المقياس صورة (ك) في البيئة السعودية مثل دراسة محمود العجيزي (١٩٨٧) على طلاب بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض ودراسة أخرى لفوقية زايد (١٩٨٨) ، إلا أن دراسة محمد العجيزي لم توضح معاملات الصدق والثبات على البيئة السعودية . أما دراسة فوقية زايد (١٩٨٨) فلم يتم فيها إجراء أي تعديل لملاءمة عبارات المقياس للعينة السعودية .

وبدراسة عبارات المقياس دراسة تحليلية رأت الباحثة ضرورة إجراء بعض التعديلات في بعض العبارات حتى تتلاءم مع الحياة الواقعية في البيئة السعودية وخاصة لجنس الإناث (أفراد العينة) محافظة على مضمون العبارة كما هو .

لذا فقد سعت الباحثة إلى التأكد من صدق وثبات الصورة الجديدة للمقياس .

وقد تم حساب الصدق بطريقتين :

ـ صدق المحكمين :

بعد حصر العبارات المطلوب تعديلها تم عرض جدول بالعبارات المقترح

تعديلها أمام عباراتها الأصلية على (٧) محكمين من أعضاء هيئة التدريس تخصص علم النفس .

واستهدفت عملية التحكيم الحكم على صلاحية التعديل ، وملاءمته للهدف الذي وضعت العبارة من أجله وللحكم على وضوح العبارة .

وبناءً على آراء المحكمين أصبح التعديل النهائي لعبارات المقياس والذي وافق الحكام عليه :

- حذف العبارة رقم (٦٨) لعدم وجود تعديل مناسب وتقول هذه العبارة (أحب أن أعرف الطريقة التي يسير العمل وفقاً لها في المجالس النيابية المختلفة في بلدي) وبذلك أصبح المقياس المستخدم في هذه الدراسة مشتملاً على (٨٤) عبارة وليس (٨٥) .

- شمل التعديل (١٥) عبارة ذات الأرقام : ٣ ، ٤ ، ١٠ ، ٢٥ ، ٢٨ ، ٣٢ ، ٣٥ ، ٣٨ ، ٤٨ ، ٦٢ ، ٦٦ ، ٧٦ ، ٧٧ ، ٧٩ ، ٨٣

- كما تم تأنيث العبارات .

وقد اتفقت آراء المحكمين على العبارات المشار إليها اتفاقاً كاملاً أي بنسبة ١٠٠٪ .

لذا وجدت الباحثة أن الاتفاق التام بين المحكمين يفيد صلاحية هذه التعديلات ومناسبتها للبيئة السعودية (ملحق رقم ٦) ، وفي هذا ما يحقق صدق المحكمين لاستخدام مقياس المسئولية الاجتماعية في صورته المعدلة (ملحق رقم ٤) .

٢- بناءً على ما توصل إليه محمد علي حسن (١٩٧٠) في دراسته من أن الطالب المتفوق أكثر تحملاً للمسئولية من الطالب غير المتفوق حيث وجد فروقاً دالة في المسئولية

بين المتفوقين والعاديين (٤٤ : ٢٧) قامت الباحثة بحساب صدق مقياس المسئولية عن طريق مقارنة درجات الطالبات المتفوقات (الحاصلات على تقدير ممتاز ، وجيد جداً بالفرقة الأولى والثانية) بدرجات الطالبات الحاصلات على تقدير مقبول على مقياس المسئولية الاجتماعية .

جدول رقم (١٦)
يوضح المتوسط والانحراف المعياري وقيم (ت) بين الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات على مقياس المسئولية
(ن = ٤٨)

العينة	م	ع	ت	مستوى الدلالة
المتفوقات	٢٧٨,١٢٥	١٥,٨٤٩	١٢,٢٤	* *
غير المتفوقات	٢٣٩,٥٤	١٤,٧٠٥		

ويتضح من الجدول رقم (١٦) أن هناك فروقاً دالة عند مستوى ٠,٠١ بين المتفوقات وغير المتفوقات في المسئولية الاجتماعية مما يعزز صدق المقياس .

ثبـــات المقيـــــاس :

قامت الباحثة بحساب ثبات الصورة المعدلة للمقياس بطريقة إعادة الاختبار على عينة (٥٠) طالبة . وكانت الفترة الزمنية بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني (١٧) يوماً . وهذا ما يوضحه جدول رقم (١٧) .

يتضح من الجدول رقم (١٧) أن معامل الثبات دال عند مستوى ٠,٠١ مما يطمئن إلى إمكانية الوثوق في ثباته .

مما سبق يتضح إمكانية استخدام مقياس المسئولية الاجتماعية لسيد عثمان في

* مستوى دلالة (ت) = ٢,٦٨

جدول رقم (١٧)
معامل ثبات مقياس المسئولية بطريقة إعادة الاختبار
(ن = ٥٠)

معامل الثبات	مستوى الدلالة
٠,٧٥٨	٠,٠١

التحقق من فروض الدراسة الحالية حيث إنه على درجة عالية من الصدق والثبات في صورته المعدلة .

ثالثاً : إجراءات التطبيق :

اتبعت الباحثة في إجراءات تطبيق الأدوات المستخدمة على عينة الدراسة ما يلي :

— وجهت وكيلة الدراسات العليا بكلية التربية بالرياض خطاباً لكل من عميدة كلية الآداب بالدمام وعميدة كلية العلوم بالدمام وذلك لتسهيل مهمة الباحثة ، والسماح لها بتطبيق أدوات البحث على الفرقة الثالثة بجميع الأقسام .

— قامت الباحثة بتحديد مواعيد التطبيق مع رئيسة القسم أحياناً أو مع المحاضرين وأعضاء هيئة التدريس أحياناً أخرى ، لاستئذانهم في الاستغناء عن محاضرتين متصلتين . وذلك لأنه من الصعب سحب من تنطبق عليهم الشروط من المدرج ، فالباحثة ـ كما ذكر سابقاً ـ خاطبت المدرج كاملاً وأوضحت لهم أهداف البحث . كما تركت للطالبات حرية المشاركة في الاستجابة أو رفضها وذلك بعد أن أثيرت لدى الطالبات أهمية ، وحب المشاركة مع الأخريات خدمة للبحث العلمي .

اختارت الباحثة التطبيق الجماعي حيث تراوح عدد أفراد جلسة التطبيق بين ١٥ ـ ٣٠ .

- بدأت الباحثة بتطبيق مقياس أساليب المعاملة الوالدية في الجلسة الأولى ، وتطبيق مقياس المسئولية الاجتماعية والطمأنينة النفسية في الجلسة الثانية ، ثم مقياس الثقة بالنفس متضمناً للبيانات الشخصية والاجتماعية ، وقد روعي نفس الترتيب لجميع أفراد العينة ، حيث إن تقديم الأدوات لجميع أفراد العينة بنفس الترتيب يجعل جميع العوامل متساوية بحيث لا تؤثر في نتائج العينة . كما تم تأخير استمارة المعلومات الشخصية لما بعد الإجابة على مقاييس السمات مما يساعد الطالبات أن يكن أكثر صدقاً في استجابتهن لمقاييس السمات .

- تولت الباحثة بنفسها تقديم الاختبارات في جلسات التطبيق ، حيث قرأت تعليمات كل اختبار بصوت عال ، وتابعت المفحوصات القراءة معها في صمت ، وتلا ذلك الرد على أي استفسار إيضاحي حتى لا يبدأن الإجابة إلا بعد التأكد من أن الجميع قد فهمن المطلوب فهما تاماً .

رابعاً : التحليلات الإحصائية :

تقوم خطة التحليلات الإحصائية للتحقق من فروض الدراسة على ما يلي :

- تحليلات إحصائية ارتباطية : وذلك للتحقق من صحة الفروض الأول والثاني والثالث .

- تحليلات إحصائية فارقة : للتحقق من صحة الفروض الرابع والخامس والسادس وذلك باتباع ما يلي :

- تحديد أفراد الأرباعي الأعلى وأفراد الأرباعي الأدنى من التخصص العلمي في كل سمة من السمات الثلاث المدروسة في الدراسة الحالة .

- تحديد أفراد الأرباعي الأعلى وأفراد الأرباعي الأدنى من التخصص الأدبي في كل سمة من السمات الثلاث .

- رصد درجات المجموعات الأربع في أساليب المعاملة السوية للسمة الأولى (الطمأنينة) في بيانات الحاسب الآلي .

- رصد درجات المجموعات الأربع في أساليب المعاملة السوية للسمة الثانية (الثقة بالنفس) في بيانات الحاسب الآلي .

- رصد درجات المجموعات الأربع في أساليب المعاملة السوية للسمة الثالثة المسئولية الاجتماعية .

- طلب إجراء تحليل التباين بين المجموعات الأربع للتعرف على الفروق في أساليب المعاملة السوية ذلك بالنسبة لكل بيانات السمات الثلاث .

الفصل الخامس

نتائج البحث وتفسيرها

أولاً : النتـــائج

ثانياً : تفسير النتائج

كان الهدف من هذه الدراسة التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب معاملة الوالدين وبعض سمات الشخصية التالية لدى الفتيات الجامعيات وهي : الطمأنينة النفسية ، والثقة بالنفس والمسئولية الاجتماعية .

وقد استخدمت الباحثة مقياس أساليب المعاملة الوالدية لشيخة الشريف ، ومقياس الطمأنينة النفسية لفاروق عبد السلام ، ومقياس المسئولية الاجتماعية لسيد عثمان ، ومقياس الثقة بالنفس من إعداد الباحثة .

وحاولت الدراسة اختبار الفروض التالية :

١ ـ توجد علاقة دالة سالبة بين أساليب المعاملة الوالدية غير السوية من الوالدين ـ كما تدركه الطالبات ـ وسمة الطمأنينة النفسية لديهن .

٢ ـ توجد علاقة دالة سالبة بين أساليب المعاملة الوالدية غير السوية من الوالدين ـ كما تدركه الطالبات ـ وسمة الثقة بالنفس لديهن .

٣ ـ توجد علاقة دالة سالبة بين أساليب المعاملة الوالدية غير السوية من الوالدين ـ كما تدركه الطالبات ـ وسمة المسئولية الاجتماعية لديهن .

٤ ـ توجد فروق دالة في أساليب المعاملة الوالدية السوية بين طالبات الأقسام الأدبية والعلمية الأكثر طمأنينة نفسية والأقل طمأنينة نفسية لصالح الأكثر طمأنينة .

٥ ـ توجد فروق دالة في أساليب المعاملة الوالدية السوية بين طالبات الأقسام الأدبية والعلمية الأكثر ثقة بالنفس والأقل ثقة بالنفس لصالح الأكثر ثقة .

٦ ـ توجد فروق دالة في أساليب المعاملة الوالدية السوية بين طالبات الأقسام الأدبية

والعلمية الأكثر مسئولية اجتماعية والأقل مسئولية اجتماعية لصالح الأكثر مسئولية .

ويشمل هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية . كما يتضمن تفسير ومناقشة هذه النتائج .

أولاً : تحليل النتائج

تقوم الباحثة في هذا الجزء بعرض نتائج البحث فقط ، حيث يستقل تفسير النتائج في الجزء اللاحق من هذا الفصل .

نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه « توجد علاقة دالة سالبة بين أساليب المعاملة الوالدية غير السوية ـ كما تدركه الطالبات ـ وسمة الطمأنينة النفسية لديهن » .

ويتضمن هذا الفرض ستة فروض أخرى ، حيث يستقل كل أسلوب من أساليب المعاملة الوالدية غير السوية بفرض خاص به ، وبذلك تكون الفروض الفرعية للفرض الأول هي :

- توجد علاقة دالة سالبة بين أسلوب التدليل والحماية الزائدة من الوالدين ـ كما تدركه الطالبات ـ وسمة الطمأنينة النفسية لديهن .

- توجد علاقة دالة سالبة بين أسلوب القسوة وإثارة الألم النفسي من الوالدين ـ كما تدركه الطالبات ـ وسمة الطمأنينة النفسية لديهن .

- توجد علاقة دالة سالبة بين أسلوب الإهمال والنبذ من الوالدين ـ كما تدركه

الطالبات ـ وسمة الطمأنينة النفسية لديهن .

ــ توجد علاقة دالة سالبة بين أسلوب التذبذب من الوالدين ـ كما تدركه الطالبات ـ وسمة الطمأنينة النفسية لديهن .

ــ توجد علاقة دالة سالبة بين أسلوب التفرقة من الوالدين ـ كما تدركه الطالبات ـ وسمة الطمأنينة النفسية لديهن .

ــ توجد علاقة دالة سالبة بين أسلوب التسلط من الوالدين ـ كما تدركه الطالبات ـ وسمة الطمأنينة النفسية لديهن .

وقامت الباحثة بإيجاد معاملات الارتباط بين الأساليب غير السوية وبين الطمأنينة النفسية .

جدول رقم (١٨)

معاملات الارتباط والدلالة الإحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية غير السوية وسمة الطمأنينة النفسية لدى الطالبات

(ن = ٢٠١)

المتغير	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
التدليل والحماية الزائدة	- ٠,٠٥٥	—
القسوة وإثارة الألم	٠,٣٠٠	★ ★
الإهمال والنبذ	٠,٣٢٥	★ ★
التذبذب	٠,٣٢٣	★ ★
التفرقة	٠,٣٠٣	★ ★
التسلط	٠,١٨١	★ ★

مستوى دلالة ٠,٠١ = ٠,١٨

٠,٠٥ = ٠,١٣٨ (٢١ : ٤٥٨)

يتضح من الجدول رقم (١٨) أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) على جميع المقاييس عدا أسلوب التدليل والحماية الزائدة فهو غير دال .

وقد كانت قيم معاملات الارتباط موجبة لأنه كلما انخفضت الدرجة على مقياس الطمأنينة النفسية كلما دل على ارتفاع الطمأنينة وكلما زادت الدرجة كلما دل على انخفاض الطمأنينة النفسية .

وبهذه النتيجة يتضح وجود ارتباط دال سالب بين القسوة ، والإهمال ، والتذبذب ، والتفرقة ، والتسلط كأساليب من أساليب المعاملة الوالدية غير السوية من وجهة نظر الطالبات ، وبين الطمأنينة النفسية لديهن ، بينما كانت العلاقة غير دالة بين التدليل والطمأنينة .

نتائـج الفــرض الثـــاني :

ينص الفـرض الثـاني على أنـه « توجـد علاقـة سالبـة دالـة بين أسـاليب المعاملـة الوالدية غير السوية ـ كما تدركه الطالبات ـ وسمة الثقة بالنفس لديهن » .

وينبثق عن هذا الفرض ستة فروض أخرى :

ـــ توجد علاقة سالبة دالة بين أسلوب التدليل والحماية الزائدة من الوالدين ـ كما تدركه الطالبات ـ وسمة الثقة بالنفس لديهن .

ـــ توجد علاقة سالبة دالة بين أسلوب القسوة وإثارة الألم النفسي من الوالدين ـ كما تدركه الطالبات ـ وسمة الثقة بالنفس لديهن .

ـــ توجـد علاقـة سالبـة دالـة بين أسلـوب الإهمال والنبـذ من الوالديـــن ـ كما تدركـــه الطالبات ـ وسمة الثقة بالنفس لديهن .

ـــ توجد علاقة سالبة دالة بين أسلوب التذبذب من الوالديـن ـ كما تدركـه الطالبـات ـ وسمة الثقة بالنفس لديهن .

ـــ توجد علاقة سالبة دالـة بين أسلـوب التفرقـة من الوالديـن ـ كما تدركـه الطالبـات ـ وسمة الثقة بالنفس لديهن .

ـــ توجد علاقة سالبة دالة بين أسلـوب التسلـط من الوالديـن ـ كما تدركـه الطالبـات ـ وسمة الثقة بالنفس لديهن .

وقد قامت الباحثـة بإيجاد معامـلات الارتبـاط بين أسـاليب المعاملـة الوالديـة غير السوية والثقة بالنفس لدى الطالبات .

جدول رقم (١٩)
معاملات الارتباط والدلالة الإحصائية بين أساليب المعاملة
الوالدية غير السوية وسمة الثقة بالنفس لدى الطالبات
(ن = ٢٠١)

المتغير	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
التدليل والحماية الزائدة	٠,٠١٢	—
القسوة وإثارة الألم	- ٠,٢٢٩	★ ★
الإهمال والنبذ	- ٠,٣١١	★ ★
التذبذب	- ٠,٢٥٧	★ ★
التفرقة	- ٠,٢٣٥	★ ★
التسلط	- ٠,١٠٢	—

يتضح من الجدول رقم (١٩) أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) أي وجود علاقة سالبة دالة بين أساليب المعاملة غير السوية: القسوة ، والإهمال ، التذبذب ، التفرقة وسمة الثقة بالنفس لدى الطالبات . أما معاملات الارتباط بين التدليل وأسلوب التسلط كأسلوبي معاملة من الوالدين وبين الثقة فهي غير دالة إحصائياً .

نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه « توجد علاقة سالبة دالة بين أساليب المعاملة الوالدية غير السوية ـ كما تدركه الطالبات ـ وسمة المسئولية الاجتماعية لديهن » .

وينبثق عن هذا الفرض ستة فروض أخرى :

ـ توجد علاقة سالبة دالة بين أسلوب التدليل والحماية الزائدة من الوالدين ـ كما تدركه الطالبات ـ وسمة المسئولية الاجتماعية لديهن .

ـ توجد علاقة سالبة دالة بين أسلوب القسوة وإثارة الألم النفسي من الوالدين ـ كما تدركه الطالبات ـ وسمة المسئولية الاجتماعية لديهن .

ـ توجد علاقة سالبة دالة بين أسلوب الإهمال والنبذ من الوالدين ـ كما تدركه الطالبات ـ وسمة المسئولية الاجتماعية لديهن .

ـ توجد علاقة سالبة دالة بين أسلوب التذبذب من الوالدين ـ كما تدركه الطالبات ـ وسمة المسئولية الاجتماعية لديهن .

ـ توجد علاقة سالبة دالة بين أسلوب التفرقة من الوالدين ـ كما تدركه الطالبات ـ وسمة المسئولية الاجتماعية لديهن .

ـ توجد علاقة سالبة دالة بين أسلوب التسلط من الوالدين ـ كما تدركه الطالبات ـ وسمة المسئولية الاجتماعية لديهن .

وقامت الباحثة بإيجاد معاملات الارتباط بين أساليب المعاملة الوالدية غير السوية من الوالدين ـ كما تدركها الطالبات ـ وسمة المسئولية الاجتماعية لديهن .

جدول رقم (٢٠)
معاملات الارتباط والدلالة الإحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية غير السوية وسمة المسئولية الاجتماعية لدى الطالبات
(ن = ٢٠١)

المتغير	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
التدليل والحماية الزائدة	− ٠,٢٠٧	★ ★
القسوة وإثارة الألم	− ٠,١٠٤	—
الإهمال والنبذ	− ٠,١٥٥	★
التذبذب	− ٠,١٤٧	★
التفرقة	− ٠,٠١٥	—
التسلط	٠,٠٧٠	—

يتضح من جدول رقم (٢٠) أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) بين التدليل والحماية الزائدة كأسلوب من أساليب المعاملة الوالدية غير السوية ، وبين سمة المسئولية الاجتماعية لدى الطالبات . كذلك كانت معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الإهمال ، والتذبذب كأسلوب من أساليب الوالدين غير السوية ، وبين سمة المسئولية الاجتماعية لدى الطالبات ، بينما كانت معاملات الارتباط غير دالة بين أسلوب التفرقة ، والتسلط من الوالدين ــ كما تدركه الطالبات ــ وسمة المسئولية الاجتماعية لديهن .

نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على أنه « توجد فروق دالة في أساليب المعاملة الوالدية السوية ـ كما تدركها الطالبات ـ بين طالبات الأقسام الأدبية والعلمية الأكثر طمأنينة نفسية والأقل طمأنينة نفسية لصالح الأكثر طمأنينة » .

وينبثق عن هذا الفرض ستة فروض ، حيث يستقل كل أسلوب من أساليب المعاملة الوالدية السوية بفرض خاص به ، وبذلك تكون الفروض الفرعية للفرض الرابع هي :

- توجد فروق دالة في أسلوب الاستقلال من الوالدين ـ كما تدركه الطالبات ـ بين طالبات الأقسام الأدبية والعلمية الأكثر طمأنينة والأقل طمأنينة نفسية لصالح الأكثر طمأنينة .

- توجد فروق دالة في أسلوب التقبل من الوالدين ـ كما تدركه الطالبات ـ بين طالبات الأقسام الأدبية والعلمية الأكثر طمأنينة والأقل طمأنينة نفسية لصالح الأكثر طمأنينة .

- توجد فروق دالة في أسلوب التقدير والاهتمام من الوالدين ـ كما تدركه الطالبات ـ بين طالبات الأقسام الأدبية والعلمية الأكثر طمأنينة نفسية والأقل طمأنينة نفسية لصالح الأكثر طمأنينة .

- توجد فروق دالة في أسلوب السلطة الضابطة من الوالدين ـ كما تدركه الطالبات ـ بين طالبات الأقسام الأدبية والعلمية الأكثر طمأنينة والأقل طمأنينة نفسية لصالح الأكثر طمأنينة .

- توجد فروق دالة في أسلوب العدل والمساواة من الوالدين ـ كما تدركه الطالبات ـ

بين طالبات الأقسام الأدبية والعلمية الأكثر طمأنينة والأقل طمأنينة نفسية لصالح الأكثر طمأنينة .

ـ توجد فروق دالة في أسلوب المرونة من الوالدين ـ كما تدركه الطالبات ـ بين طالبات الأقسام الأدبية والعلمية الأكثر طمأنينة والأقل طمأنينة نفسية لصالح الأكثر طمأنينة .

وللتحقق من صحة هذه الفروض ، قامت الباحثة بالخطوات التالية :

ـ تقسيم أفراد العينة حسب التخصص الدراسي إلى مجموعتين رئيسيتين هما : مجموعة التخصص العلمي ، ومجموعة التخصص الأدبي .

ـ ترتيب درجات آداء أفراد كل مجموعة رئيسية ترتيباً تنازلياً حسب درجاتهن في سمة الطمأنينة النفسية .

ـ استخراج الأرباعي الأعلى يمثل الطالبات الأكثر طمأنينة نفسية ، والأرباعي الأدنى يمثل الطالبات الأقل طمأنينة نفسية في كلا التخصصين العلمي والأدبي ، حيث يمثل كل من الأرباعي الأعلى والأدنى في الأقسام الأدبية (٣٥) طالبة ، ويمثل كل من الأرباعي الأعلى والأدنى من الأقسام العلمية (٢١) طالبة .

ـ استخدام أسلوب تحليل التباين لبيان الفروق بين متوسطات درجات أساليب المعاملة الوالدية التي أدركتها طالبات المجموعات الأربعة (طالبات أكثر طمأنينة في التخصصين العلمي والأدبي ، وطالبات أقل طمأنينة في التخصصين العلمي والأدبي) .

ـ إيجاد قيمة (ف) لمعرفة التباين بين متوسطات المجموعات الأربع في كل أسلوب من أساليب المعاملة الوالدية السوية .

وفيما يلي ستتناول الباحثة نتائج كل أسلوب على حدة :

الاستقـــــلال :

يبين الجدول رقم (٢١) نتائج تحليل التباين لبيان الفـروق بين طالبـــات المجموعات الأربع في أسلوب الاستقلال .

جدول رقم (٢١)
تحليل التباين وقيمة (ف) بين الطالبات الأكثر طمأنينة
والأقل طمأنينة في التخصصين العلمي والأدبي
في أسلوب الاستقلال

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)
بين المجموعات	٣	٨٨,٣٢	٢٩,٤٤	٠,٨٥٩
داخل المجموعات	١٠٨	٣٧٠٠,٧٥	٣٤,٢٦	
المجموع الكلي	١١١	٣٧٨٩,٠٧٧		

وبمقارنة قيمة (ف) المحسوبة بقيمـة (ف) المستخرجـة من الجداول الإحصائيـة تبين بأنـه لا توجـد فروق دالـة بين متوسطـات درجـات المجموعـات الأربـع في أسلـــوب الاستقلال المتبع من قبل الوالدين كما تراه الطالبات .

الحب والقبـــول :

يبين الجدول رقم (٢٢) نتائج تحليل التباين لبيان الفـروق بين طالبـــات المجموعات الأربع في أسلوب الحب والقبول .

وبمقارنة قيمة (ف) المحسوبة بقيمـة (ف) المستخرجـة من الجداول الإحصائيـة تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوي ٠,٠٥ في أسلوب الحب والتقبل

جدول رقم (٢٢)
تحليل التباين وقيمة (ف) بين الطالبات الأكثر طمأنينة والأقل طمأنينة في التخصصين العلمي والأدبي في أسلوب الحب والقبول

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)
بين المجموعات	٣	٣٧٠,٩٠	١٢٣,٦٣٥	*٣,١٢٨
داخل المجموعات	١٠٨	٤٢٦٨,٧٧	٣٩,٥٢٥	
المجموع الكلي	١١١	٦٤٣٩,٦٧٥		

بين طالبات المجموعات الأربع : الأكثر طمأنينة والأقل طمأنينة (أدبي) والأكثر طمأنينة والأقل طمأنينة (علمي) .

وللكشف عن مصدر تلك الفروق رأت الباحثة أن تستكمل التحليل الإحصائي باستخدام معادلة .L.S.D[(١)] والجدول رقم (٢٣) يبين نتائج المقارنات المتعددة بين متوسطات درجات المجموعات الأربع في أسلوب الحب .

يشير الجدول رقم (٢٣) إلى أن هناك فروقاً دالة عند مستوى (٠,٠١) في أسلوب الحب والقبول بين متوسط درجات الطالبات الأكثر طمأنينة في الأقسام الأدبية وبين متوسط الطالبات الأقل طمأنينة في الأقسام العلمية . كما توجد فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطالبات الأكثر طمأنينة في الأقسام الأدبية ومتوسط الطالبات الأقل طمأنينة في الأقسام الأدبية . ويدل ــ أيضاً ــ على عدم وجود فروق دالة بين متوسط الطالبات الأكثر طمأنينة في الأقسام العلمية ، وبين متوسط الطالبات الأقل طمأنينة في الأقسام العلمية .

---

* قيمة (ف) الجدولية عند مستوى ٠,٠١ = ٣,٨٥

** ٠,٠٥ = ٢,٧ (٢١ : ٤٦٣)

(١) ولمزيد من الإيضاح يمكن الرجوع للملحق رقم (٧) .

جدول رقم (٢٣)
المقارنات المتعددة بين متوسطات الطالبات الأكثر طمأنينة والأقل طمأنينة في التخصصين العلمي والأدبي في أسلوب الحب والقبول

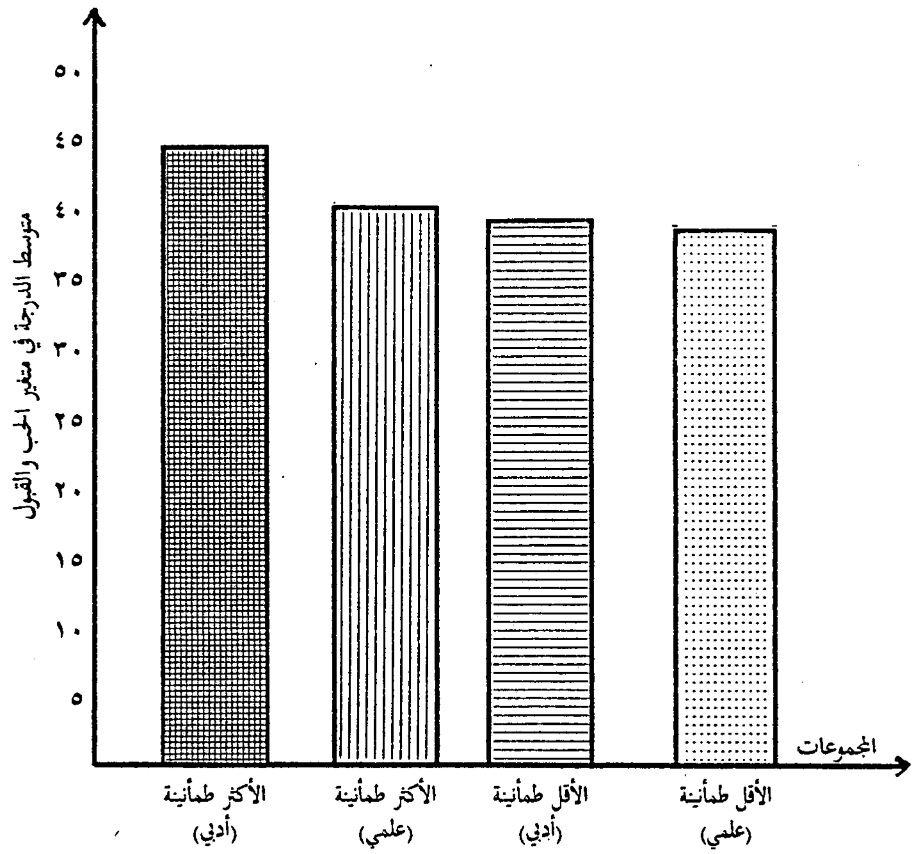
المجموعـــات	متوسط المجموعات	الطالبات الأكثر طمأنينة (أقسام أدبية)	الطالبات الأكثر طمأنينة (أقسام علمية)	الطالبات الأقل طمأنينة (أقسام أدبية)	الطالبات الأقل طمأنينة (أقسام علمية)
		٤٤,٠٢	٤٢,٠٤	٤٠,٤٢	٣٩,٢٨
الطالبات الأكثر طمأنينة (أقسام أدبيـة)	٤٤,٠٢				
الطالبات الأكثر طمأنينة (أقسام علمية)	٤٢,٠٤				
الطالبات الأقل طمأنينة (أقسام أدبيـة)	٤٠,٤٢	٣,٦٠*	١,٦٢		
الطالبات الأقل طمأنينة (أقسام علمية)	٣٩,٢٨	٤,٧٤**	٢,٧٦		

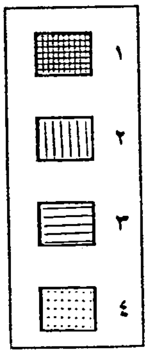
وتتضح النتائج السابقة التي أوجدها التحليـل الإحصائي للمقارنـات المتعـددة في أسلوب الحب والقبول بصورة أكثر وضوحاً من خلال الشكل البيـاني رقـم (٥) الـذي يبين متوسطات درجات الحب والقبول للمجموعات الأربع .

ويتضح من الشكـل رقـم (٥) أن الأكثر طمأنينـة في الأقسام الأدبيـة أدركـن الحب والقبول من الوالدين أكثر من الأقل طمأنينة في الأقسام الأدبيـة والعلميـة بفـروق دالة .

** قيمة (ت) عند مستوى ٠,٠١ = ٤,٤٤
* ٠,٠٥ = ٣,٣

شكل رقم (٥)
متوسطات درجات المجموعات الأربع
في الحب والقبول





١	الأكثر طمأنينة (أدبي)	٤٤,٠٢
٢	الأكثر طمأنينة (علمي)	٤٢,٠٤
٣	الأقل طمأنينة (أدبي)	٤٠,٤٢
٤	الأقل طمأنينة (علمي)	٣٩,٢٨

التقدير والاهتمام :

يبين الجدول رقم (٢٤) نتائج تحليل التباين لبيان الفروق بين طالبات المجموعات الأربع في أسلوب التقدير والاهتمام .

جدول رقم (٢٤)
تحليل التباين وقيمة (ف) بين الطالبات الأكثر طمأنينة والأقل طمأنينة في التخصصين العلمي والأدبي في أسلوب التقدير والاهتمام

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)
بين المجموعات داخل المجموعات	٣ ١٠٨	١٥٢,٠٦٠ ٤٠٦٠,٩٤٣	٥٠,٦٨ ٣٧,٦٠	١,٣٤
المجموع الكلي	١١١	٤٢١٣,٠٠٧		

وبمقارنة قيمة (ف) المحسوبة بقيمة (ف) المستخرجة من الجداول الإحصائية تبين بأنه لا توجد فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعات الأربع في أسلوب التقدير ، والاهتمام المتبع من الوالدين ــ كما تراه الطالبات ــ .

السلطة الضابطة :

يبين الجدول رقم (٢٥) نتائج تحليل التباين لبيان الفروق بين طالبات المجموعات الأربع في أسلوب السلطة الضابطة .

وبمقارنة قيمة (ف) المحسوبة بقيمة (ف) المستخرجة من الجداول الإحصائية تبين بأنه لا توجد فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعات الأربع في أسلوب السلطة الضابطة المتبع من قبل الوالدين ــ كما تراه الطالبات ــ .

جدول رقم (٢٥)
تحليل التباين وقيمة (ف) بين الطالبات الأكثر طمأنينة والأقل طمأنينة في التخصصين العلمي والأدبي في أسلوب السلطة الضابطة

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)
بين المجموعات داخل المجموعات	٣ ١٠٨	١٣,٧٤٨ ٤٣٢٤,٢١٠	٤,٥٨٢ ٤٠,٠٣٩	٠,١١٤
المجموع الكلي	١١١	٤٣٣٧,٩٦٤		

العدل والمساواة :

يبين الجدول رقم (٢٦) نتائج تحليل التباين لبيان الفروق بين طالبات المجموعات الأربع في أسلوب العدل والمساواة .

جدول رقم (٢٦)
تحليل التباين وقيمة (ف) بين الطالبات الأكثر طمأنينة والأقل طمأنينة في التخصصين العلمي والأدبي في أسلوب العدل

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)
بين المجموعات داخل المجموعات	٣ ١٠٨	٢٠٩,٨٠١ ٤٢١٨,٥٩٠	٦٩,٩٣ ٣٩,٠٦	١,٧٩
المجموع الكلي	١١١	٤٤٢٨,٣٩١		

وبمقارنة قيمة (ف) المحسوبة بقيمة (ف) المستخرجة من الجداول الإحصائية تبين بأنه لا توجد فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعات الأربع في أسلوب العدل المتبع من قبل الوالدين ــ كما تراه الطالبات ــ .

المرونـــــــة :

يبين الجدول رقم (٢٧) نتائج تحليل التباين لبيان الفروق بين طالبات المجموعات الأربع في أسلوب المرونة .

جدول رقم (٢٧)
تحليل التباين وقيمة (ف) بين الطالبات الأكثر طمأنينة والأقل طمأنينة في التخصصين العلمي والأدبي في أسلوب المرونة

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)
بين المجموعات	٣	١٣٥,٠٠٥	٤٥,٠٠١	١,٨٣
داخل المجموعات	١٠٨	٢٦٥٣,٧٦٠	٢٤,٥٧٠	
المجموع الكلي	١١١	٢٧٨٨,٧٦٥		

وبمقارنة قيمة (ف) المحسوبة بقيمة (ف) المستخرجة من الجداول الإحصائية تبين بأنه لا توجد فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعات الأربع في أسلوب المرونة المتبع من قبل الوالدين ــ كما تراه الطالبات ــ .

نتائج الفـــرض الخامس :

ينص الفرض الخامس على أنـه « توجـد فروق دالـة في أساليب المعاملة الوالديـة السوية ـ كما تدركها الطالبات ـ بين طالبات الأقسام الأدبية والعلمية الأكثر ثقة بالنفس والأقل ثقة بالنفس لصالح الأكثر الثقة .

ويتضمن هذا الفرض ستة فروض أخرى هي :

— توجد فروق دالـة في أسلوب الاستقـلال من الوالديـن ـ كما تدركـه الطالبـات ـ بين طالبـات الأقسام الأدبيـة والعلميـة الأكثر ثقـة بالنـفس والأقـل ثقـة بالنـفس لصالح الأكثر ثقة .

— توجد فروق دالة في أسلوب الحب والقبول من الوالدين ـ كما تدركه الطالبـات ـ بين طالبـات الأقسام الأدبيـة والعلميـة الأكثر ثقـة بالنـفس والأقـل ثقـة بالنـفس لصالح الأكثر ثقة .

— توجد فروق دالة في أسلوب الاهتمام والتقدير من الوالديـن ـ كما تدركـه الطالبـات ـ بين طالبات الأقسام الأدبية والعلمية الأكثر ثقة بالنفس والأقـل ثقـة بالنـفس لصالح الأكثر ثقة .

— توجد فروق دالة في أسلوب السلطة الضابطة من الوالدين ـ كما تدركـه الطالبـات ـ بين طالبات الأقسام الأدبية والعلمية الأكثر ثقة بالنفس والأقـل ثقـة بالنـفس لصالح الأكثر ثقة .

— توجد فروق دالة في أسلوب العدل والمساواة من الوالديـن ـ كما تدركـه الطالبـات ـ بين طالبات الأقسام الأدبية والعلمية الأكثر ثقة بالنفس والأقـل ثقـة بالنـفس لصالح الأكثر ثقة .

ــ توجد فروق دالة في أسلوب المرونة من الوالدين ــ كما تدركه الطالبات ــ بين طالبات الأقسام الأدبية والعلمية الأكثر ثقة بالنفس والأقل ثقة بالنفس لصالح الأكثر ثقة .

وللتحقق من صحة هذه الفروض ، قامت الباحثة بالخطوات نفسها التي تم إجراؤها في الفرض الرابع :

ــ تقسيم أفراد العينة حسب التخصص الدراسي إلى مجموعتين رئيسيتين هما : مجموعة التخصص العلمي ، ومجموعة التخصص الأدبي .

ــ ترتيب درجات أداء أفراد كل مجموعة رئيسية ترتيباً تنازلياً حسب درجاتهن في سمة الثقة بالنفس .

ــ استخراج الأرباعي الأعلى يمثل الطالبات الأكثر ثقة بالنفس ، والأرباعي الأقل يمثل الطالبات الأقل ثقة بالنفس في كلا التخصصين العلمي والأدبي .

ــ استخدام أسلوب تحليل التباين لبيان الفروق بين متوسطات درجات أساليب المعاملة الوالدية التي أدركتها طالبات المجموعات الأربع (طالبات أكثر ثقة بالنفس في التخصصين العلمي والأدبي ، وطالبات أقل ثقة بالنفس في التخصصين العلمي والأدبي) .

ــ إيجاد قيمة (ف) لمعرفة التباين بين متوسطات المجموعات الأربع في كل أسلوب من أساليب المعاملة الوالدية السوية .

وفيما يلي ستتناول الباحثة نتائج كل أسلوب على حدة :

الاستقـــــلال :

يبين الجدول رقم (٢٨) نتائج تحليل التباين لبيان الفـروق بين طالبـات المجموعات الأربع في أسلوب الاستقلال .

جدول رقم (٢٨)
تحليل التباين وقيمة (ف) بين الطالبات الأكثر ثقة بالنفس والأقل ثقة في التخصصين العلمي والأدبي في أسلوب الاستقلال

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)
بين المجموعات	٣	٤٤٢,٤٣	١٤٧,٤٧	**٥,٣٣
داخل المجموعات	١٠٨	٢٩٨٨,٥٤	٢٧,٦٧	
المجموع الكلي	١١١	٣٤٣٠,٩٧٧		

وبمقارنة قيمة (ف) المحسوبة بقيمة (ف) المستخرجة من الجداول الإحصائية تبين بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في أسلوب الاستقلال .

وللكشف عن مصدر تلك الفروق رأت الباحثة أن تستكمل التحليل الإحصائي باستخدام طريقة الحد الأصغر وهي ما يرمز لها بـ .L.S.D والجدول رقم (٢٩) يبين نتائج المقارنات المتعددة بين متوسطات درجات المجموعات الأربع في أسلوب الاستقلال .

يتضح من الجدول (٢٩) أن هناك فروقاً دالة عند مستـوى (٠,٠٥) في أسلوب الاستقلال بين متوسطات درجات الطالبات الأكثر ثقة بالنفس في الأقسام الأدبية ، وبين متوسط درجات الطالبات الأقل ثقة بالنفس في الأقسام الأدبية . كما توجد فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطالبات الأكثر ثقة

قيمة (ف) الجدولية عند مستوى ٠,٠١ = ٣,٨٥
٠,٠٥ = ٢,٧ (٢١ : ٤٦٣)

جدول رقم (٢٩)

المقارنات المتعددة بين متوسطات درجات الأكثر ثقة والأقل ثقة في التخصصين العلمي والأدبي في أسلوب الاستقلال

المجموعـــات		الطالبات الأكثر ثقة بالنفس (أقسام علمية)	الطالبات الأكثر ثقة بالنفس (أقسام أدبية)	الطالبات الأقل ثقة بالنفس (أقسام أدبيـة)	الطالبات الأقل ثقة بالنفس (أقسام علمية)
	متوسـط المجموعات	٤٣,٠٠	٤٢,٥٧	٣٨,٧٧	٣٨,٧٦
الطالبات الأكثر ثقة بالنفس (أقسام علمية)	٤٣,٠٠				
الطالبات الأكثر ثقة بالنفس (أقسام أدبية)	٤٢,٥٧				
الطالبات الأقل ثقة بالنفس (أقسام أدبيـة)	٣٨,٧٧	٤,٣٣*	٣,٨٠*		
الطالبات الأقل ثقة بالنفس (أقسام علمية)	٣٨,٧٦	٤,٢٤*	٣,٨١*		

بالنـفس في الأقسام العلميـة ، وبين متـوسط درجـات الطالبـات الأقـل ثقـة بالنـفس في الأقسام العلميـة . كما توجـد فروق دالـة عنـد مستوى (٠,٠٥) بين متـوسط درجـــات الطالبات الأكثر ثقة بالنفس في الأقسام العلميـة ، ويـبين متـوسط الطالبـات الأقـل ثقـة بالنفس في الأقسام الأدبية . وتوجد فروق دالة أيضاً عند مستوى (٠,٠٥) في أسلـوب الاستقلال بين متوسط درجات الطالبات الأكثر ثقـة بالـنفس في الأقسام الأدبيـة ، وبين متوسط درجات الطالبات الأقل ثقة بالنفس في الأقسام العلمية .

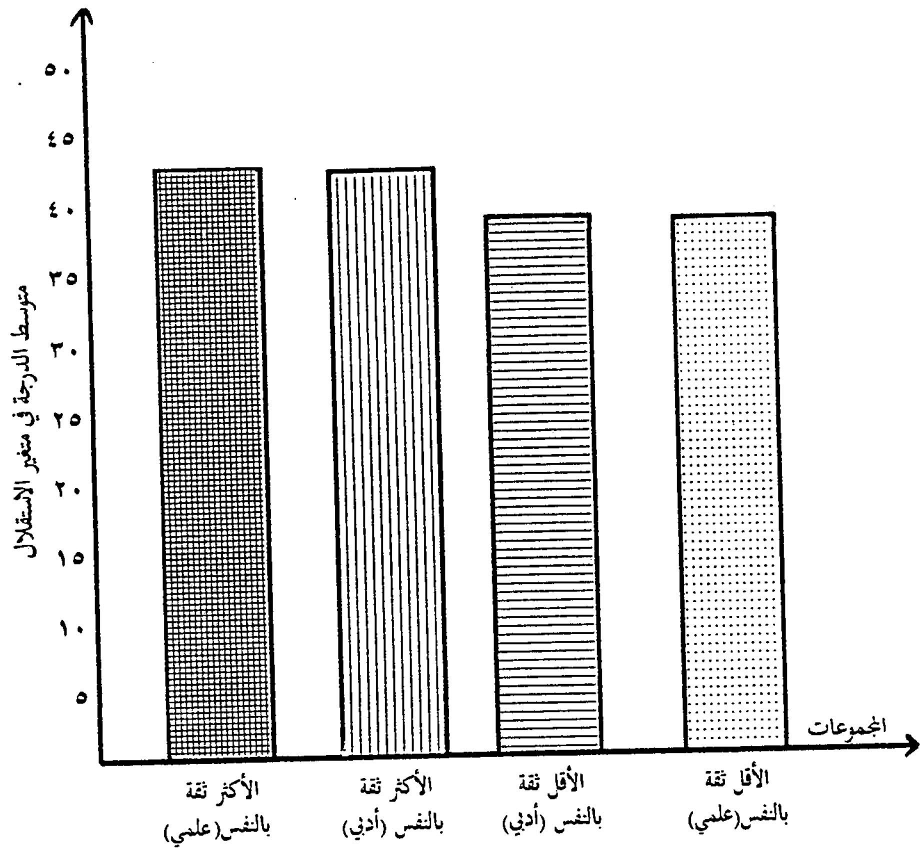
وتتضح النتائج السابقة التي أوجدها التحليـل الإحصائي للمقارنـات المتعـددة في أسلوب الاستقلال بصورة أكثر وضوحاً من خلال الشكل البياني رقـم (٦) الـذي يبين متوسطات درجات الاستقلال للمجموعات الأربع .

يتضح من الشكل رقم (٦) أن الأكثر ثقة في الأقسام الأدبية والعلميـة أدركـن الاستقلال من الوالدين أكثر من الأقل ثقة في الأقسام الأدبية والعلمية بفروق دالة .

* قيمة (ت) عند مستوى ٠,٠٥ = ٣,٧١

** عند مستوى ٠,٠١ = ٤,٩١

شكل رقم (٦)
متوسطات درجات المجموعات الأربع
في الاستقلال



١	الأكثر ثقة بالنفس (علمي)	٤٣,٠٠
٢	الأكثر ثقة بالنفس (أدبي)	٤٢,٥٧
٣	الأقل ثقة بالنفس (أدبي)	٣٨,٧٧
٤	الأقل ثقة بالنفس (علمي)	٣٨,٧٦

١	
٢	
٣	
٤	

الحب والقبـــول :

يبين الجدول رقم (٣٠) نتائج تحليل التباين لبيان الفـــروق بين طالبـــات المجموعات الأربع في أسلوب الحب والقبول .

جدول رقم (٣٠)
تحليل التباين وقيمة (ف) بين الطالبات الأكثر ثقة بالنفس والأقل ثقة بالنفس في التخصصين العلمي والأدبي في أسلوب الحب والقبول

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)
بين المجموعات	٣	٨٢٤,٥٧	٢٧٤,٨٥	٩,٨٦**
داخل المجموعات	١٠٨	٣٠٠٨,٩٤	٢٧,٨٠	
المجموع الكلي	١١١	٣٨٣٣,٥١		

وبمقارنة قيمة (ف) المحسوبة بقيمة (ف) المستخرجة من الجداول الإحصائية تبين بأن هناك فروقاً دالة عند مستوى (٠,٠١) في أسلوب الحب والقبول .

وللكشف عن مصدر تلك الفروق استكملت الباحثة التحليل الإحصائي باستخدام طريقة الحد الأصغر للفرق .L.S.D والجدول رقم (٣١) يبين نتائج المقارنات المتعددة بين متوسطات درجات المجموعات الأربع في أسلوب الحب والقبول .

يتضح من الجدول رقم (٣١) أن هناك فروقاً دالة عند مستوى (٠,٠١) في أسلوب الحب والقبول بين متوسط درجات الطالبات الأكثر ثقة بالنفس في الأقسام العلمية وبين متوسط الطالبات الأقل ثقة في الأقسام العلمية . كما توجد فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) في أسلوب الحب بين متوسط درجات الطالبات الأكثر ثقة في الأقسام

جدول رقم (٣١)
المقارنات المتعددة بين متوسطات درجات الأكثر ثقة بالنفس والأقل ثقة بالنفس في التخصصين العلمي والأدبي في أسلوب الحب

المجموعات	متوسط المجموعات	الطالبات الأكثر ثقة بالنفس (أقسام أدبية)	الطالبات الأكثر ثقة بالنفس (أقسام علمية)	الطالبات الأقل ثقة بالنفس (أقسام أدبية)	الطالبات الأقل ثقة بالنفس (أقسام علمية)
		٤٤,٩٧	٤٤,١٩	٤٠,٤٨	٣٨,٠٠
الطالبات الأكثر ثقة بالنفس (أقسام أدبية)	٤٤,٩٧				
الطالبات الأكثر ثقة بالنفس (أقسام علمية)	٤٤,١٩				
الطالبات الأقل ثقة بالنفس (أقسام أدبية)	٤٠,٤٨	*٤,٤٩	*٣,٧١		
الطالبات الأقل ثقة بالنفس (أقسام علمية)	٣٨,٠٠	**٦,٩٧	**٦,١٩		

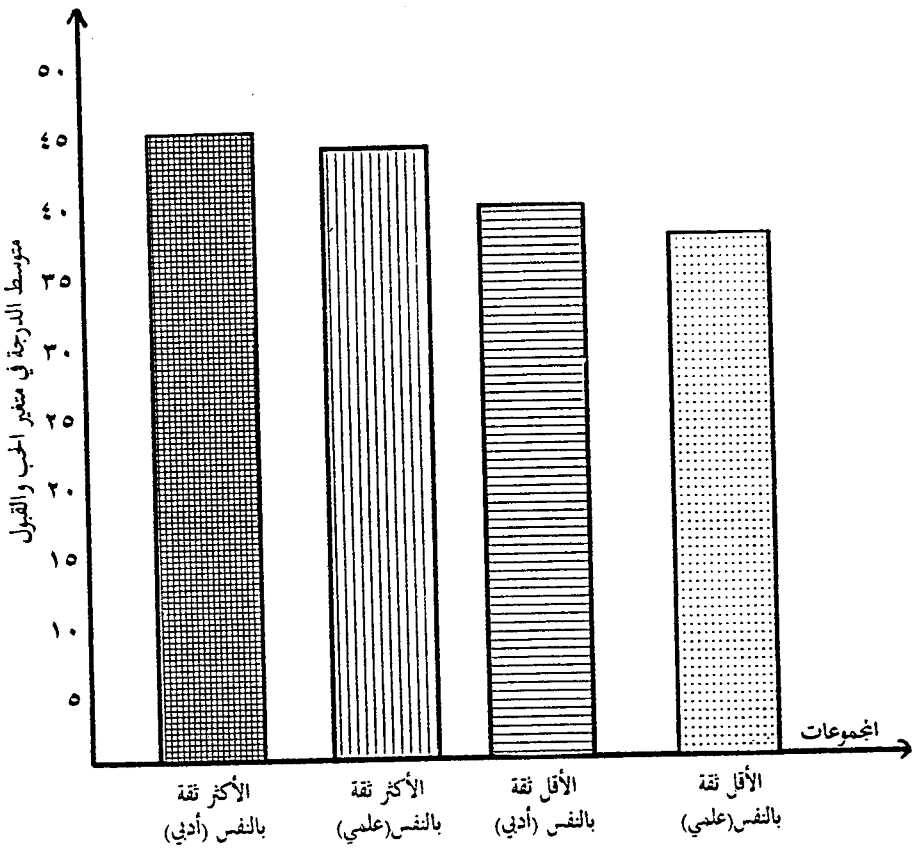
الأدبية ، ومتوسط الطالبات الأقل ثقة في الأقسام العلمية . وتوجد فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) في أسلوب الحب بين متوسط الطالبات الأكثر ثقة في الأقسام الأدبية ، وبين متوسط الطالبات الأقل ثقة في الأقسام الأدبية . وفروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط الطالبات الأكثر ثقة في الأقسام العلمية وبين متوسط الطالبات الأقل ثقة في الأقسام الأدبية .

وتتضح النتائج السابقة التي أوجدها التحليل الإحصائي للمقارنات المتعددة في أسلوب الحب والقبول بصورة أكثر وضوحاً من خلال الشكل البياني رقم (٧) الذي يبين متوسطات درجات الحب والقبول للمجموعات الأربع .

يتضح من الشكل رقم (٧) أن الأكثر ثقة بالنفس في الأقسام الأدبية والعلمية أدركن الحب والقبول بفروق دالة عن الأقل ثقة في الأقسام الأدبية والعلمية .

قيمة (ت) عند مستوى ٠,٠٥ = ٣,٧١
٠,٠١ = ٤,٩

شكل رقم (٧)
متوسطات درجات المجموعات الأربع
في الحب والقبول



١	١	الأكثر ثقة بالنفس (أدبي)	٤٤,٩٧
٢	٢	الأكثر ثقة بالنفس (علمي)	٤٤,١٩
٣	٣	الأقل ثقة بالنفس (أدبي)	٤٠,٤٨
٤	٤	الأقل ثقة بالنفس (علمي)	٣٨,٠٠

التقدير والاهتمام :

يبين الجدول رقم (٣٢) نتائج تحليل التباين لبيان الفروق بين طالبات المجموعات الأربع في أسلوب التقدير والاهتمام .

جدول رقم (٣٢)
تحليل التباين وقيمة (ف) بين الطالبات الأكثر ثقة بالنفس والأقل ثقة بالنفس في التخصصين العلمي والأدبي في أسلوب الاهتمام

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)
بين المجموعات	٣	٤٥٠,٦١	١٥٠,٢٠	**٥,٥٦
داخل المجموعات	١٠٨	٢٩١٥,٣٢	٢٦,٩٩	
المجموع الكلي	١١١	٣٣٦٥,٩٠		

وبمقارنة قيمة (ف) المحسوبة بقيمة (ف) المستخرجة من الجداول الإحصائية تبين أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في أسلوب التقدير والاهتمام .

وللكشف عن مصدر تلك الفروق استكملت الباحثة التحليل الإحصائي باستخدام طريقة الحد الأصغر للفرق L.S.D. ، والجدول رقم (٣٣) يبين نتائج المقارنات المتعددة بين متوسطات درجات المجموعات الأربع في أسلوب التقدير والاهتمام .

تدل نتائج جدول رقم (٣٣) أن هناك فروقاً دالة عند مستوى (٠,٠٥) في أسلوب الاهتمام والتقدير بين متوسط درجات الطالبات الأكثر ثقة بالنفس في الأقسام الأدبية ، وبين متوسط الطالبات الأقل ثقة في الأقسام الأدبية . كما توجد فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطالبات الأكثر ثقة في الأقسام العلمية ،

جدول رقم (٣٣)
المقارنات المتعددة بين متوسطات درجات الأكثر ثقة بالنفس والأقل ثقة بالنفس في التخصصين العلمي والأدبي في أسلوب الاهتمام

المجموعات		الطالبات الأكثر ثقة بالنفس (أقسام أدبية)	الطالبات الأكثر ثقة بالنفس (أقسام علمية)	الطالبات الأقل ثقة بالنفس (أقسام علمية)	الطالبات الأقل ثقة بالنفس (أقسام أدبية)
	متوسط المجموعات	٤٤,٦٠	٤٤,٣٨	٤٠,٧٦	٤٠,٣٧
الطالبات الأكثر ثقة بالنفس (أقسام أدبية)	٤٤,٦٠				
الطالبات الأكثر ثقة بالنفس (أقسام علمية)	٤٤,٣٨				
الطالبات الأقل ثقة بالنفس (أقسام علمية)	٤٠,٧٦	٣,٨٤*	٣,٦٢*		
الطالبات الأقل ثقة بالنفس (أقسام أدبية)	٤٠,٣٧	٤,٢٣*	٤,١٠*		

ومتوسط الطالبات الأقل ثقة في الأقسام العلمية . ويدل أيضاً على وجود فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) في أسلوب الاهتمام بين متوسط الطالبات الأكثر ثقة في الأقسام العلمية ، وبين متوسط الطالبات الأقل ثقة في الأقسام الأدبية . وتوجد فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط الطالبات الأكثر ثقة في الأقسام الأدبية ، وبين متوسط الطالبات الأقل ثقة في الأقسام العلمية .

وتتضح النتائج السابقة التي أوجدها التحليل الإحصائي للمقارنات المتعددة في أسلوب الاهتمام والتقدير بصورة أكثر وضوحاً من خلال الشكل البياني رقم (٨) الذي يبين متوسطات درجات الاهتمام والتقدير للمجموعات الأربع .

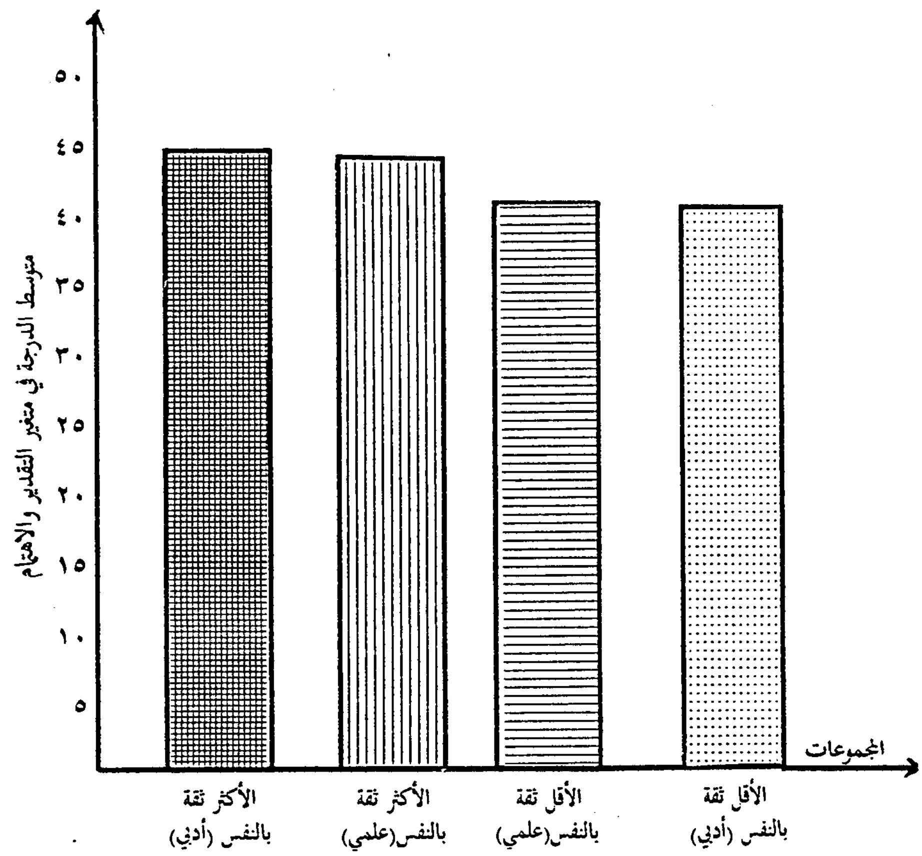
يتضح من الشكل رقم (٨) أن الأكثر ثقة بالنفس في الأقسام الأدبية والعلمية أدركن التقدير والاهتمام بفروق دالة عن الأقل ثقة في الأقسام الأدبية والعلمية .

---

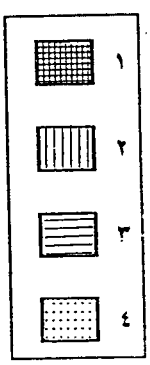
* قيمة (ت) عند مستوى ٠,٠٥ = ٣,٦

** عند مستوى ٠,٠١ = ٤,٨

شكل رقم (٨)
متوسطات درجات المجموعات الأربع
في التقدير والاهتمام



١	الأكثر ثقة بالنفس (أدبي)	٤٤,٦٠
٢	الأكثر ثقة بالنفس (علمي)	٤٤,٣٨
٣	الأقل ثقة بالنفس (علمي)	٤٠,٧٦
٤	الأقل ثقة بالنفس (أدبي)	٤٠,٣٧



السلطة الضابطة :

يبين الجدول رقم (٣٤) نتائج تحليل التباين لبيان الفروق بين طالبات المجموعات الأربع في أسلوب السلطة الضابطة .

جدول رقم (٣٤)
تحليل التباين وقيمة (ف) بين الطالبات الأكثر ثقة بالنفس والأقل ثقة بالنفس في التخصصين العلمي والأدبي في أسلوب السلطة الضابطة

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)
بين المجموعات	٣	١٢٣,٢٣	٤١,٠٧	١,٢٢
داخل المجموعات	١٠٨	٣٦١٧,٢١	٣٣,٤٩	
المجموع الكلي	١١١	٣٧٤٠,٤٤		

وبمقارنة قيمة (ف) المحسوبة بقيمة (ف) المستخرجة من الجداول الإحصائية تبين بأنه لا توجد فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعات الأربع في أسلوب السلطة الضابطة ــ كما تراه الطالبات ــ .

العدل والمساواة :

يبين الجدول رقم (٣٥) نتائج تحليل التباين لبيان الفروق بين متوسطات المجموعات الأربع في أسلوب العدل والمساواة .

وبمقارنة قيمة (ف) المحسوبة بقيمة (ف) المستخرجة من الجداول الإحصائية تبين بأنه لا توجد فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعات الأربع في أسلوب العدل والمساواة ــ كما تراه الطالبات ــ .

جدول رقم (٣٥)
تحليل التباين وقيمة (ف) بين الطالبات الأكثر ثقة بالنفس
والأقل ثقة بالنفس في التخصصين العلمي والأدبي
في أسلوب العدل

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)
بين المجموعات داخل المجموعات	٣ ١٠٨	٢٦٧,١٣ ٣٤٨٣,٧٢	٨٩,٠٠ ٣٢,٢٥	٢,٥٩٩
المجموع الكلي	١١١	٣٧٥٠,٨٥		

المرونــــــة :

يبين الجدول رقم (٣٦) نتائج تحليل التباين لبيان الفروق بين طالبات المجموعات الأربع في أسلوب المرونة .

جدول رقم (٣٦)
تحليل التباين وقيمة (ف) بين الطالبات الأكثر ثقة بالنفس
والأقل ثقة بالنفس في التخصصين العلمي والأدبي
في أسلوب المرونة

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)
بين المجموعات داخل المجموعات	٣ ١٠٨	٢٠٢,٨٧ ٢٠٧٢,٥٢	٦٧,٦٠ ١٩,١٩	٣,٥٢*
المجموع الكلي	١١١	٢٢٧٥,٣٩		

وبمقارنة قيمة (ف) المحسوبة بقيمة (ف) المستخرجة من الجداول الإحصائية تبين بأن هناك فروقاً دالة عند مستوى ٠,٠٥ في أسلوب المرونة .

وللكشف عن مصدر تلك الفروق استكملت الباحثة التحليل الإحصائي باستخدام معادلة .L.S.D والجدول رقم (٣٧) يبين نتائج المقارنات المتعددة بين

متوسطات درجات المجموعات الأربع في أسلوب المرونة .

جدول رقم (٣٧)
المقارنات المتعددة بين متوسطات درجات الأكثر ثقة بالنفس والأقل ثقة بالنفس في التخصصين العلمي والأدبي في أسلوب المرونة

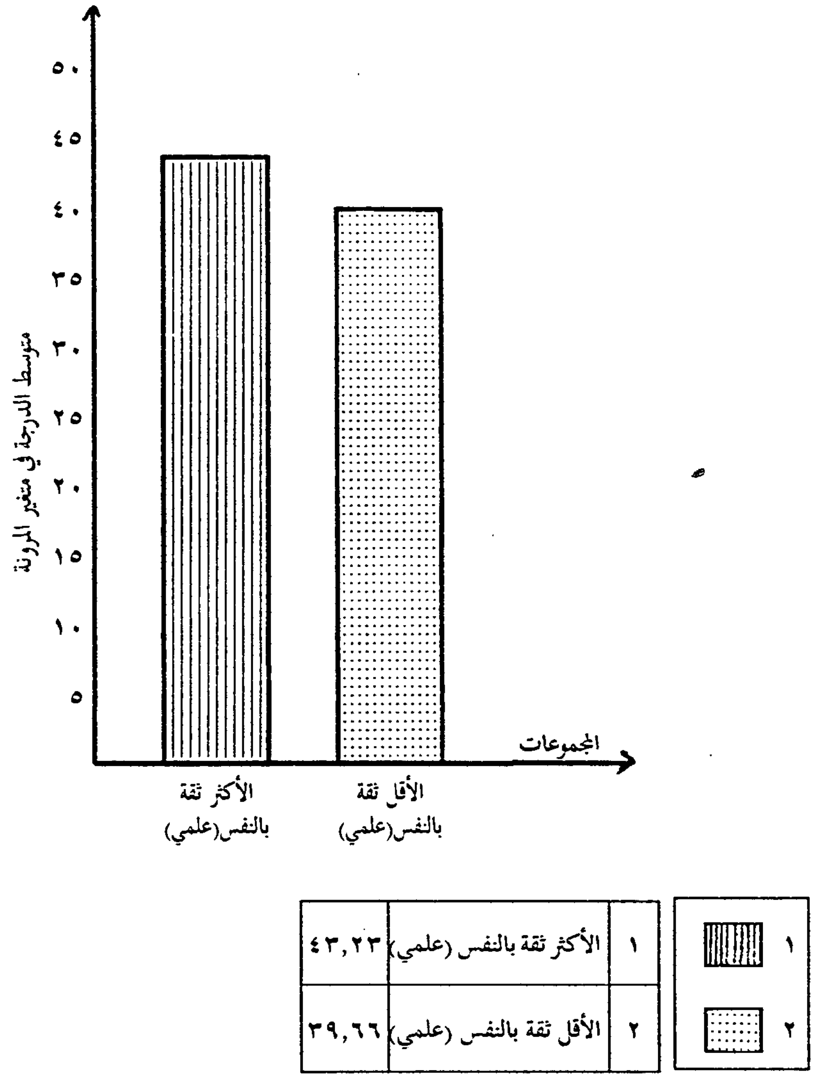
المجموعـــات		الطالبات الأكثر ثقة بالنفس (أقسام علمية)	الطالبات الأكثر ثقة بالنفس (أقسام أدبية)	الطالبات الأقل ثقة بالنفس (أقسام أدبية)	الطالبات الأقل ثقة بالنفس (أقسام علمية)
	متوسط المجموعات	٤٣,٢٣	٤٢,٦٠	٤٠,٦٥	٣٩,٦٦
الطالبات الأكثر ثقة بالنفس (أقسام علمية)	٤٣,٢٣				
الطالبات الأكثر ثقة بالنفس (أقسام أدبية)	٤٢,٦٠				
الطالبات الأقل ثقة بالنفس (أقسام أدبية)	٤٠,٦٥	٢,٥٨	١,٩٥		
الطالبات الأقل ثقة بالنفس (أقسام علمية)	٣٩,٦٦	*٣,٥٧	*٣,٠٦		

يتضح من الجدول رقم (٣٧) أن هناك فروقاً دالة عند مستوى (٠,٠٥) في أسلوب المرونة ـــ كما تراه الطالبات ـــ بين متوسط درجات الطالبات الأكثر ثقة في الأقسام العلمية ، وبين متوسط الطالبات الأقل ثقة في الأقسام العلمية . كما توجد فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) في أسلوب الحب بين متوسط درجات الطالبات الأكثر ثقة في الأقسام الأدبية ، ومتوسط الطالبات الأقل ثقة في الأقسام العلمية . ويدل الجدول أيضاً على عدم وجود فروق دالة في المرونة بين متوسط الطالبات الأكثر ثقة في الأقسام الأدبية ، وبين متوسط الطالبات الأقل ثقة في الأقسام الأدبية .

وتتضح النتائج السابقة التي أوجدها التحليل الإحصائي للمقارنات المتعددة في أسلوب المرونة بصورة أكثر وضوحاً من خلال الشكل البياني رقم (٩) الذي يبين متوسطات درجات المرونة للطالبات الأكثر ثقة والأقل ثقة (أقسام علمية) .

* قيمة (ت) عند مستوى ٠,٠٥ = ٣,٠٦

شكل رقم (٩)
متوسطي درجات الأكثر ثقة والأقل ثقة
أقسام علمية في المرونة



١	الأكثر ثقة بالنفس (علمي)	٤٣,٢٣
٢	الأقل ثقة بالنفس (علمي)	٣٩,٦٦

نتائج الفرض السادس :

ينص الفرض السادس على أنه « توجد فروق دالة في أساليب المعاملة الوالدية السوية ــ كما تدركها الطالبات ــ بين طالبات الأقسام الأدبي والعلمية الأكثر مسئولية اجتماعية والأقل مسئولية اجتماعية لصالح الأكثر مسئولية » .

وينبثق عن هذا الفرض ستة فروض أخرى ، حيث يستقل كل أسلوب من أساليب المعاملة الوالدية السوية بفرض خاص به ، وبذلك تكون الفروض الفرعية للفرض السادس هي :

ــ توجد فروق دالة في أسلوب الاستقلال من الوالدين ــ كما تدركه الطالبات ــ بين طالبات الأقسام الأدبية والعلمية الأكثر مسئولية اجتماعية والأقل مسئولية اجتماعية لصالح الأكثر مسئولية .

ــ توجد فروق دالة في أسلوب الحب والقبول من الوالدين ــ كما تدركه الطالبات ــ بين طالبات الأقسام الأدبية والعلمية الأكثر مسئولية اجتماعية والأقل مسئولية اجتماعية لصالح الأكثر مسئولية .

ــ توجد فروق دالة في أسلوب الاهتمام والتقدير من الوالدين ــ كما تدركه الطالبات ــ بين طالبات الأقسام الأدبية والعلمية الأكثر مسئولية اجتماعية والأقل مسئولية اجتماعية لصالح الأكثر مسئولية .

ــ توجد فروق دالة في أسلوب السلطة الضابطة من الوالدين ــ كما تدركه الطالبات ــ بين طالبات الأقسام الأدبية والعلمية الأكثر مسئولية اجتماعية والأقل مسئولية اجتماعية لصالح الأكثر مسئولية .

ــ توجد فروق دالة في أسلوب العدل والمساواة من الوالدين ــ كما تدركه الطالبات ــ

بين طالبات الأقسام الأدبية والعلمية الأكثر مسئولية اجتماعية والأقل مسئولية اجتماعية لصالح الأكثر مسئولية .

ــ توجد فروق دالة في أسلوب المرونة من الوالدين ـ كما تدركه الطالبات ـ بين طالبات الأقسام الأدبية والعلمية الأكثر مسئولية اجتماعية والأقل مسئولية اجتماعية لصالح الأكثر مسئولية .

وللتحقق من صحة هذه الفروض قامت الباحثة بالخطوات التالية :

ــ تقسيم أفراد العينة حسب التخصص الدراسي إلى مجموعتين رئيسيتين هما : مجموعة التخصص العلمي ، ومجموعة التخصص الأدبي .

ــ ترتيب درجات أداء أفراد كل مجموعة رئيسية ترتيباً تنازلياً حسب درجاتهن في سمة المسئولية الاجتماعية .

ــ استخراج الأرباعي الأعلى يمثل الطالبات الأكثر مسئولية اجتماعية ، والأرباعي الأدنى يمثل الطالبات الأقل مسئولية في كلا التخصصين العلمي والأدبي .

ــ استخدام أسلوب تحليل التباين لبيان الفروق بين متوسطات درجات أساليب المعاملة الوالدية التي أدركتها طالبات المجموعات الأربع (طالبات أكثر مسئولية اجتماعية في التخصصات العلمية والأدبية ، وطالبات أقل مسئولية اجتماعية في التخصصات العلمية والأدبية) .

ــ إيجاد قيمة (ف) لمعرفة التباين بين متوسطات المجموعات الأربع في كل أسلوب من أساليب المعاملة الوالدية السوية .

وفيما يلي ستتناول الباحثة نتائج كل أسلوب على حدة :

الاستقـــلال :

يبين الجدول رقم (٣٨) نتائج تحليل التباين لبيان الفروق بين طالبات المجموعات الأربع في أسلوب الاستقلال .

جدول رقم (٣٨)
تحليل التباين وقيمة (ف) بين الطالبات الأكثر مسئولية
والأقل مسئولية في التخصصين العلمي والأدبي
في أسلوب الاستقلال

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)
بين المجموعات داخل المجموعات	٣ ١٠٨	٢١٥,٣٤٠ ٣٤٤١,٤٣٩	٧١,٧٨ ٣١,٨٦	٢,٢٥
المجموع الكلي	١١١	٣٦٥٦,٧٨		

وبمقارنة قيمة (ف) المحسوبة بقيمة (ف) المستخرجة من الجداول الإحصائية تبين بأنه لا توجد فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعات الأربع في أسلوب الاستقلال المتبع من الوالدين ــ كما تراه الطالبات ــ .

الحب والقبـــول :

يبين الجدول رقم (٣٩) نتائج تحليل التباين لبيان الفروق بين طالبات المجموعات الأربع في أسلوب الحب والقبول .

وبمقارنة قيمة (ف) المحسوبة بقيمة (ف) المستخرجة من الجداول الإحصائية تبين بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوي ٠,٠٥ في أسلوب الحب والقبول

قيمة (ف) الجدولية عند مستوى ٠,٠١ = ٣,٨٥
٠,٠٥ = ٢,٧ (٢١ : ٤٦٣)

جدول رقم (٣٩)
تحليل التباين وقيمة (ف) بين الطالبات الأكثر مسئولية والأقل مسئولية في التخصصين العلمي والأدبي في أسلوب الحب القبول

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)
بين المجموعات	٣	٢٤٩,٠٣	٨٣,٣٣	٣,٣٢٩*
داخل المجموعات	١٠٨	٢٧٠٣,٦٥	٢٥,٣٠	
المجموع الكلي	١١١	٢٩٥٢,٦٨		

بين طالبات المجموعات الأربع الأكثر مسئولية والأقل مسئولية في الأقسام الأدبية ، والأكثر مسئولية والأقل مسئولية في الأقسام العلمية .

وللكشف عن مصدر تلك الفروق رأت الباحثة أن تستكمل التحليل الإحصائي باستخدام معادلة الحد الأصغر للفرق والتي يرمز لها بـ .L.S.D .

يشير الجدول رقم (٤٠) إلى أن هناك فروقاً دالة عند مستوى (٠,٠٥) في أسلوب الحب والقبول بين متوسط درجات الطالبات الأكثر مسئولية ، وبين متوسط الطالبات الأقل مسئولية في الأقسام الأدبية . وتوجد فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) في أسلوب الحب والقبول بين متوسط درجات الطالبات الأكثر مسئولية ، وبين متوسط الطالبات الأقل مسئولية في الأقسام العلمية . كما توجد فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط الطالبات الأكثر مسئولية في الأقسام الأدبية ، وبين متوسط الطالبات الأقل مسئولية في الأقسام العلمية .

وتتضح النتائج السابقة التي أوجدها التحليل الإحصائي للمقارنات المتعددة في

---

* قيمة (ف) الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ = ٢,٧

** عند مستوى ٠,٠١ = ٣,٨٥ (٢١ : ٤٦٣)

جدول رقم (٤٠)
المقارنات المتعددة بين متوسطات درجات الأكثر مسئولية والأقل مسئولية في التخصصين العلمي والأدبي في أسلوب الحب والقبول

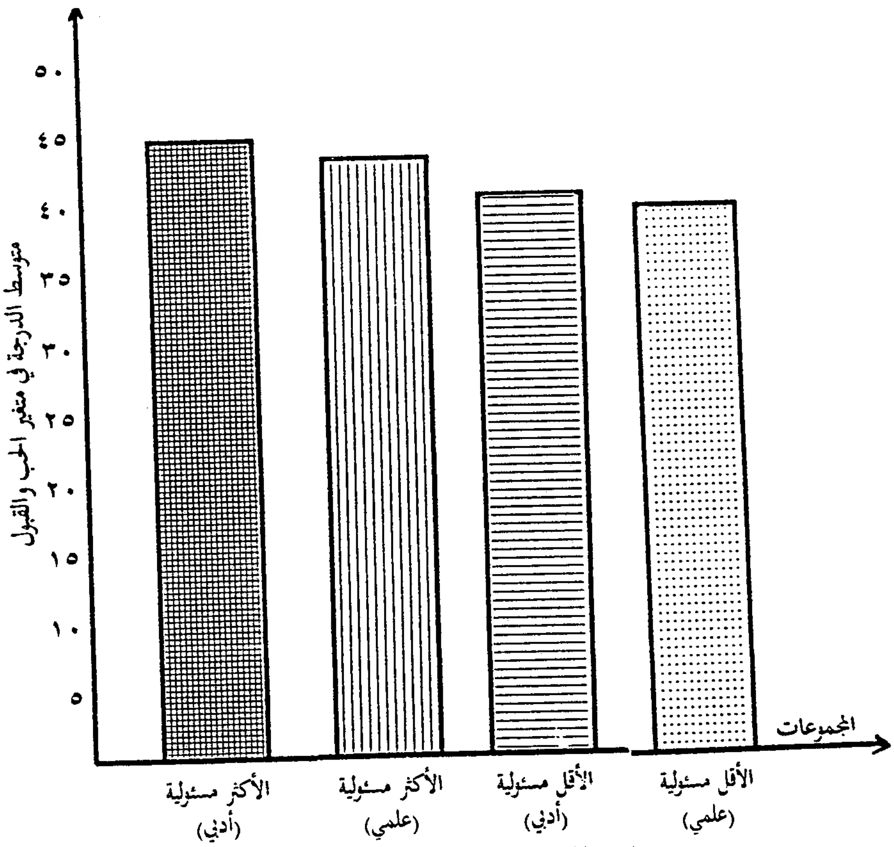
المجموعات		الطالبات الأكثر مسئولية (أقسام أدبية)	الطالبات الأكثر مسئولية (أقسام علمية)	الطالبات الأقل مسئولية (أقسام أدبية)	الطالبات الأقل مسئولية (أقسام علمية)
	متوسط المجموعات	٤٤,٧٠	٤٣,٢٨	٤١,٠٠	٣٩,٥٠
الطالبات الأكثر مسئولية (أقسام أدبية)	٤٤,٧٠				
الطالبات الأكثر مسئولية (أقسام علمية)	٤٣,٢٨				
الطالبات الأقل مسئولية (أقسام أدبية)	٤١,٠٠	٣,٧*			
الطالبات الأقل مسئولية (أقسام علمية)	٣٩,٥٠	٤,٢*	٣,٧٨*		

أسلوب الحب والقبول بصورة أكثر وضوحاً من خلال الشكل البياني رقم (١٠) الذي يبين متوسطات درجات الحب والقبول للمجموعات الأربع .

يتضح من الشكل رقم (١٠) أن الأكثر مسئولية في الأقسام الأدبية والعلمية أدركن الحب والقبول بفروق دالة عن الأقل مسئولية في الأقسام العلمية والأدبية .

* قيمة (ت) عند مستوى ٠,٠٥ = ٣,٢٠٥

شكل رقم (١٠)
متوسطات درجات المجموعات الأربع
في الحب والقبول



١	الأكثر مسئولية (أدبي)	٤٤,٧٠	١ ▦
٢	الأكثر مسئولية (علمي)	٤٣,٢٨	٢ ▥
٣	الأقل مسئولية (أدبي)	٤١,٠٠	٣ ▤
٤	الأقل مسئولية (علمي)	٣٩,٥٠	٤ ⬚

التقدير والاهتمام :

يبين الجدول رقم (٤١) نتائج تحليل التباين لبيان الفروق بين طالبات المجموعات الأربع في أسلوب التقدير والاهتمام .

جدول رقم (٤١)
تحليل التباين وقيمة (ف) بين الطالبات الأكثر مسئولية والأقل مسئولية في التخصصين العلمي والأدبي في التقدير والاهتمام

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)
بين المجموعات	٣	٢٩٢,٨١	٩٧,٦٠	٣,٦٣٥*
داخل المجموعات	١٠٨	٢٨٩٩,٩٧	٢٦,٨٥	
المجموع الكلي	١١١	٣١٩٢,٧٨٨		

وبمقارنة قيمة (ف) المحسوبة بقيمة (ف) المستخرجة من الجداول الإحصائية تبين بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في التقدير والاهتمام كأسلوب من أساليب المعاملة الوالدية السوية .

وللكشف عن مصدر تلك الفروق استكملت الباحثة التحليل الإحصائي باستخدام معادلة الحد الأصغر للفرق L.S.D. .

يتضح من الجدول رقم (٤٢) أنه توجد فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) في أسلوب التقدير والاهتمام بين متوسط درجات الطالبات الأكثر مسئولية ، وبين متوسط الطالبات الأقل مسئولية في الأقسام الأدبية . بينما لا توجد فروق بين متوسطات المجموعات الأخرى .

جدول رقم (٤٢)
المقارنات المتعددة بين متوسطات درجات الأكثر مسئولية والأقل مسئولية في التخصصين العلمي والأدبي في أسلوب الاهتمام

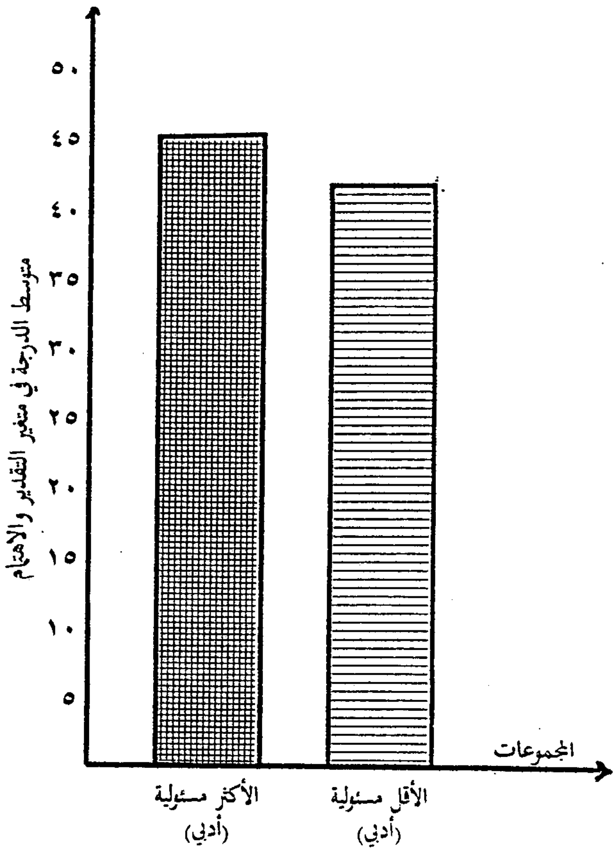
المجموعات		الطالبات الأكثر مسئولية (أقسام أدبية)	الطالبات الأكثر مسئولية (أقسام علمية)	الطالبات الأقل مسئولية (أقسام علمية)	الطالبات الأقل مسئولية (أقسام أدبية)
	متوسط المجموعات	٤٥,١٤	٤٣,٠٠	٤٢,٩٠	٤١,٠٥
الطالبات الأكثر مسئولية (أقسام أدبية)	٤٥,١٤				
الطالبات الأكثر مسئولية (أقسام علمية)	٤٣,٠٠				
الطالبات الأقل مسئولية (أقسام علمية)	٤٢,٩٠	٢,٢٤			
الطالبات الأقل مسئولية (أقسام أدبية)	٤١,٠٥	٤,٠٤*	٢,٠٥		

وتتضح النتائج السابقة التي أوجدها التحليل الإحصائي للمقارنات المتعددة في أسلوب الاهتمام والتقدير بصورة أكثر وضوحاً من خلال الشكل البياني رقم (١١) الذي يبين متوسطات درجات الاهتمام والتقدير لدى طالبات الأكثر مسئولية والأقل مسئولية أقسام أدبية .

يتضح من الشكل رقم (١١) أن الأكثر مسئولية في الأقسام الأدبية أدركن التقدير والاهتمام بفروق دالة عن الأقل ثقة في الأقسام الأدبية .

* قيمة (ت) عند مستوى ٠,٠٥ = ٣,٦

شكل رقم (١١)
متوسطي درجات الأكثر مسئولية والأقل مسئولية
أقسام أدبية في التقدير والاهتمام



١	الأكثر مسئولية (أدبي)	٤٥,١٤
٢	الأقل مسئولية (أدبي)	٤١,١٠

١	(نمط مربعات)
٢	(نمط خطوط أفقية)

السلطة الضابطة :

يبين الجدول رقم (٤٣) نتائج تحليل التباين لبيان الفروق بين طالبات المجموعات الأربع في أسلوب السلطة الضابطة .

جدول رقم (٤٣)
تحليل التباين وقيمة (ف) بين الطالبات الأكثر مسئولية والأقل مسئولية في التخصصين العلمي والأدبي في أسلوب السلطة الضابطة

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)
بين المجموعات	٣	٣٦٢,٢٩	١٢٠,٧٦	*٣,٥
داخل المجموعات	١٠٨	٣٧٢٢,٨٠	٣٤,٤٧	
المجموع الكلي	١١١	٤٠٨٥,١		

وبمقارنة قيمة (ف) المحسوبة بقيمة (ف) المستخرجة من الجداول الإحصائية تبين بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين طالبات المجموعات الأربع في أسلوب السلطة الضابطة .

وللكشف عن مصدر تلك الفروق استكملت الباحثة التحليل الإحصائي باستخدام طريقة الحد الأصغر للفرق .L.S.D .

يتضح من الجدول رقم (٤٤) وجود فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) في أسلوب السلطة الضابطة بين متوسط درجات الأكثر مسئولية ، وبين متوسط درجات الأقل مسئولية في الأقسام الأدبية ، بينما لا توجد فروق دالة بين متوسطات المجموعات الأخرى .

جدول رقم (٤٤)
المقارنات المتعددة بين متوسطات درجات الأكثر مسئولية والأقل مسئولية في التخصصين العلمي والأدبي في أسلوب السلطة الضابطة

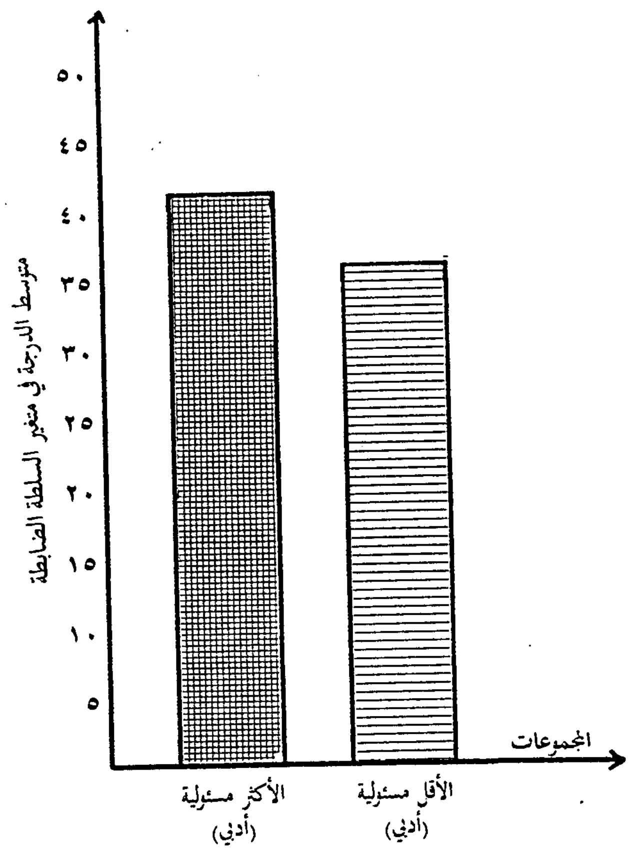
المجموعـــات	متوسط المجموعات	الطالبات الأكثر مسئولية (أقسام أدبية)	الطالبات الأكثر مسئولية (أقسام علمية)	الطالبات الأقل مسئولية (أقسام علمية)	الطالبات الأقل مسئولية (أقسام أدبية)
		٤١,٠٥	٣٩,٧٦	٣٩,٦٠	٣٦,٦٢
الطالبات الأكثر مسئولية (أقسام أدبية)	٤١,٠٥				
الطالبات الأكثر مسئولية (أقسام علمية)	٣٩,٧٦				
الطالبات الأقل مسئولية (أقسام علمية)	٣٩,٦٠		٠,١٦		
الطالبات الأقل مسئولية (أقسام أدبية)	٣٦,٦٢	٤,٤٣*			

وتتضح النتائج السابقة التي أوجدها التحليل الإحصائي للمقارنات المتعددة في أسلوب السلطة الضابطة بصورة أكثر وضوحاً من خلال الشكل البياني رقم (١٢) الذي يبين متوسطات درجات السلطة الضابطة لدى الأكثر مسئولية والأقل مسئولية (أقسام أدبية) .

يتضح من الشكل رقم (١٢) أن الأكثر مسئولية في الأقسام الأدبية أدركن السلطة الضابطة من الوالدين بفروق دالة عن الأقل مسئولية في الأقسام الأدبية .

* قيمة (ت) عند مستوى ٠,٠٥ = ٤,١٥

شكل رقم (١٢)
متوسطي درجات الأكثر مسئولية والأقل مسئولية أقسام أدبية في السلطة الضابطة



١	الأكثر مسئولية (أدبي)	٤١,١٠
٢	الأقل مسئولية (أدبي)	٣٦,٦٠

العدل والمساواة :

يبين الجدول رقم (٤٥) نتائج تحليل التباين لبيان الفروق بين طالبات المجموعات الأربع في أسلوب العدل .

جدول رقم (٤٥)
تحليل التباين وقيمة (ف) بين الطالبات الأكثر مسئولية والأقل مسئولية في التخصصين العلمي والأدبي في أسلوب العدل

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)
بين المجموعات	٣	٢١٣,٩٨	٧١,٣٢	٢,١٦٨
داخل المجموعات	١٠٨	٣٥٥٣,٧٢	٣٢,٩٠	
المجموع الكلي	١١١	٣٧٦٧,٧		

وبمقارنة قيمة (ف) المحسوبة بقيمة (ف) المستخرجة من الجداول الإحصائية تبين بأنه لا توجد فروق دالة بين متوسطات المجموعات في أسلوب العدل والمساواة من الوالدين ــ كما تراه الطالبات ــ .

المرونـــــة :

يبين الجدول رقم (٤٦) نتائج تحليل التباين لبيان الفروق بين طالبات المجموعات الأربع في أسلوب المرونة .

وبمقارنة قيمة (ف) المحسوبة بقيمة (ف) المستخرجة من الجداول الإحصائية تبين بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في أسلوب المرونة في المعاملة من الوالدين بين متوسطات طالبات المجموعات الأربع .

جدول رقم (٤٦)
تحليل التباين وقيمة (ف) بين الطالبات الأكثر مسئولية والأقل مسئولية في التخصصين العلمي والأدبي في أسلوب المرونة

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)
بين المجموعات	٣	٣٥٠,٧٤	١١٦,٩٠	**٥,٨٤٧
داخل المجموعات	١٠٨	٢١٥٩,٦٠	١٩,٩٩	
المجموع الكلي	١١١	٢٥١٠,٣٤		

وللكشف عن مصدر تلك الفروق استكملت الباحثة التحليل الإحصائي باستخدام طريقة الحد الأصغر للفرق L.S.D. .

جدول رقم (٤٧)
المقارنات المتعددة بين متوسطات *درجات الأكثر مسئولية والأقل مسئولية في التخصصين العلمي والأدبي في أسلوب المرونة

المجموعات	متوسط المجموعات	الطالبات الأكثر مسئولية (أقسام أدبية) ٤٣,١٧	الطالبات الأكثر مسئولية (أقسام علمية) ٤٢,٥٧	الطالبات الأقل مسئولية (أقسام علمية) ٣٩,٩٠٠	الطالبات الأقل مسئولية (أقسام أدبية) ٣٩,٢٠
الطالبات الأكثر مسئولية (أقسام أدبية)	٤٣,١٧				
الطالبات الأكثر مسئولية (أقسام علمية)	٤٢,٥٧				
الطالبات الأقل مسئولية (أقسام علمية)	٣٩,٩٠	*٣,٢٧	٢,٦٧		
الطالبات الأقل مسئولية (أقسام أدبية)	٣٩,١٠	*٣,٩٧	*٣,٣٧		

يتضح من الجدول رقم (٤٧) أن هناك فروقاً دالة عند مستوى (٠,٠٥) في أسلوب المرونة في المعاملة من الوالدين بين متوسطات درجات الطالبات الأكثر مسئولية ، وبين متوسط الطالبات الأقل مسئولية في الأقسام الأدبية . كما توجد فروق دالة عند

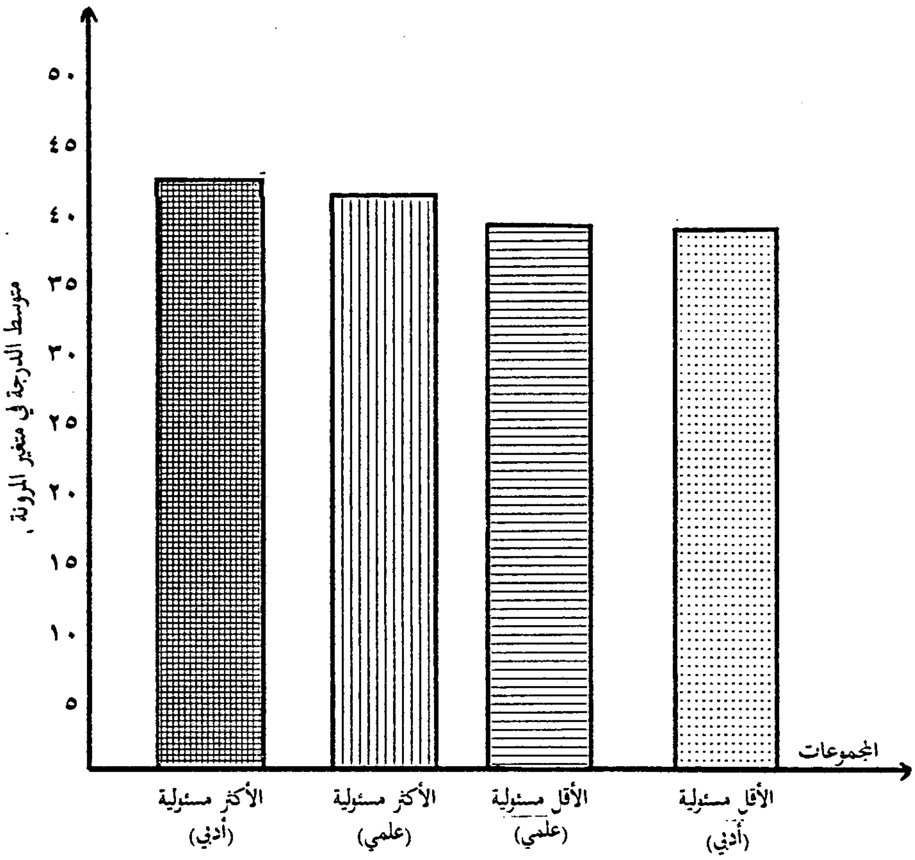
* قيمة (ت) عند مستوى ٠,٠٥ = ٣,١٦

مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطالبات الأكثر مسئولية (أقسام أدبية) ، ومتوسط درجات الطالبات الأقل مسئولية (أقسام علمية) . وتوجد فروق دالة — أيضاً — عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الأكثر مسئولية (أقسام علمية) ، وبين متوسط الطالبات الأقل مسئولية (أقسام أدبية) .

وتتضح النتائج السابقة التي أوجدها التحليل الإحصائي للمقارنات المتعددة في أسلوب المرونة بصورة أكثر وضوحاً من خلال الشكل البياني رقم (١٣) الذي يبين متوسطات درجات المرونة لدى للمجموعات الأربع .

يتضح من الشكل رقم (١٣) أن الأكثر مسئولية في الأقسام الأدبية أدركن المرونة من الوالدين بفروق دالة عن الأقل مسئولية في الأقسام الأدبية والعلمية .

شكل رقم (١٣)
متوسطات درجات المجموعات الأربع
في المرونة



١	١	الأكثر مسئولية (أدبي)	٤٣,١٧
٢	٢	الأكثر مسئولية (علمي)	٤٢,٥٧
٣	٣	الأقل مسئولية (علمي)	٣٩,٩٠
٤	٤	الأقل مسئولية (أدبي)	٣٩,٢٠

ثانياً : تفسير النتائج

يتضمن هذا الجزء تفسيراً للنتائج التي توصل إليها البحث .

تفسير نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه « توجد علاقة دالة سالبة بين أساليب المعاملة الوالدية غير السوية ـ كما تدركها الطالبات ـ (التدليل والحماية الزائدة ، القسوة وإثارة الألم النفسي ، الإهمال ، التذبذب ، التفرقة ، التسلط) وبين سمة الطمأنينة النفسية لديهن » .

التدليل والحماية الزائدة :

تدل نتائج الجدول رقم (١٨) الذي يوضح معاملات الارتباط بين أساليب المعاملة الوالدية غير السوية وبين سمة الطمأنينة النفسية على عدم وجود علاقة دالة بين التدليل والحماية الزائدة وبين الطمأنينة النفسية .

ونظراً لاختلاف توزيع الدرجات في مقياس التدليل ومقياس الطمأنينة فإن الدرجة المرتفعة في مقياس التدليل تدل على إدراك الطالبة لأسلوب التدليل من والديها بدرجة عالية بينما تدل الدرجة المرتفعة في مقياس الطمأنينة على عدم الشعور بالطمأنينة .

وأورد بعضُ من المختصين عدداً من الآراء التي ترى ارتباط التدليل بعدم الأمن والطمأنينة في مرحلة الطفولة مثل أحمد راجح (١٩٧٠) (١٢ : ٦٠٩) وهورني Horny (١٩٤٥) (١٠٤ : ١٧٨) ومصطفى فهمي (١٩٧٥) (١١٠ : ١٥٢) إلا أن الدراسة الحالية لم تُظهر هذه العلاقة لدى الفتيات الجامعيات .

واستند أولئك المختصون في تعليل تلك العلاقة إلى أن التدليل يُكسب الابن اتجاهات تدور حول توقعات في الحصول على التأييد أو السند الكامل من البيئة أو حول اكتسابه مشاعر الأفضلية أو التفوق التي لا يوجد مبرر لها (١٠٩ : ٣١١) .

ومن شأن هذه التوقعات أن تخل بأسس تعامل الطفل مع الآخرين ، ويسبّب بالتالي عدم طمأنينته إلا أن الأمر بالنسبة لفتيات في المرحلة الجامعية يختلف فلم تظهر تلك العلاقة بين التدليل والطمأنينة النفسية .

وقد ترجع هذه النتيجة إلى المرحلة العمرية لهؤلاء الفتيات فهن في سن تؤهلهن لتقييم ذواتهن نتيجة ما مررن به من خبرات ، وربما استطعن التمييز بين ما يتلقينه من معاملة من الوالدين مثل التدليل وبين ما يتلقينه من معاملة من الآخرين ويواجهن كل موقف بما يتناسب من سلوك . وعلى هذا كانت العلاقة بين إدراك الطالبات للتدليل والحماية من الوالدين وطمأنينتهن النفسية غير دالة إحصائياً .

ولم تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كاشاني وآخرين Kashani (١٩٨٧) الذي وجد فروقاً دالة عند مستوى ٠,٠١ في القلق والإحباط بين الأكثر إدراكاً للحماية الزائدة كأسلوب معاملة من الوالدين والأقل إدراكاً لها لصالح المجموعة الأولى .

القسوة وإثارة الألم النفسي :

تدل نتائج الجدول رقم (١٨) على وجود علاقة موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين القسوة وإثارة الألم النفسي ، وبين عدم الطمأنينة النفسية للأبناء أي أن انخفاض إدراك الطالبة لأسلوب القسوة من قبل الوالدين يقابله ارتفاع في الشعور بالطمأنينة .

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن إدراك الابنة للوم وسخرية الوالدين وعدم

إظهارهما الشعور بالرضا عن سلوكها أياً كان المستوى الذي يصل إليه أداؤها ، أو استخدام الوالدين لأسلوب العقاب البدني .. كل ذلك يحرم الابنة من إشباع حاجاتها النفسية التي تعزز شعورها بالأمن .

فالابنة التي تربى في كنف ممارسة تتسم بالقسوة وإثارة الألم النفسي تفتقد الطمأنينة لشعورها بظلم وعداء الوالدين لها . وإذا كان هذا شعور أقرب الناس إليها فبالأحرى يكون هذا المتوقع من الآخرين . مما قد يدفع الابنة تجاه هذا الإدراك إلى اتخاذ موقف المدافعة أحياناً أو العداء تجاه الآخرين أحياناً أخرى .

ويرى أحمد راجح (١٩٧٠) أنه نتيجة لإدراك قسوة الوالدين قد يستسلم الطفل أو يستكين ويطيع لكنها طاعة مصطبغة بالحقد والنقمة (١٢ : ٦٠٧) .

ومما يعمق أثر أسلوب القسوة من الوالدين المرحلة العمرية لفتيات العينة وهي أواخر مرحلة المراهقة حيث تشتد لديهن النزعة الاستقلالية ، ومحاولة اكتشاف أبعاد الذات وتأكيدها ، الأمر الذي يجعلهن في حاجة إلى معونة الآخرين من الراشدين (٤٢ : ٨٧) .

وتقارب نتيجة الدراسة الحالية نتائج الدراسات السابقة حيث وجدت « فائزة عبد المجيد » (١٩٨٠) علاقة سالبة دالة (٠,٠١) بين التشدد والاتزان الوجداني (يقارب الطمأنينة) .

كما تتشابه مع نتيجة دراسة « زينب شقير » (١٩٩٠) التي وجدت علاقة سالبة دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين التشدد (يقارب القسوة) وبين العصابية .

الإهمال والنبـــــــــذ :

تدل نتائج الجدول رقم (١٨) الذي يوضح معاملات الارتباط بين أساليب

الوالدين غير السوية والطمأنينة النفسية أن معامل ارتباط أسلوب الإهمال من الوالدين بالطمأنينة النفسية للأبناء يبلغ (٠,٣٣٥)وهو دال عند مستوى (٠,٠١) وهو يعني ارتباط عدم الشعور بالطمأنينة بإدراك الإهمال والنبذ من الوالدين .

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الإهمال والنبذ ، وهو أحد الأساليب التي تشعر الأبناء بأنهم غير مرغوب فيهم لما يتضمنه الإهمال من عدم الاهتمام بأمور الأبناء الخاصة واحتقار لمطالبهم وعدم تشجيعهم عند قيامهم فيما يستحق التشجيع وعدم توجيههم إلى ما ينبغي عليهم الالتزام به أو تجنبه .

كل هذه الصور من المعاملة تشعر الابن بأنه غير مرغوب فيه ، ولا بذي قيمة عند المحيطين به ونتائج هذه المشاعر السلبية خطيرة ، لانعكاسها على تقبل الابن لذاته كما قد يفقد انتمائه لأسرته مما يشعره بالقلق ، وعدم الأمن في البيئة المحيطة .

ويصف أدلر Adler (١٩٣١) أن الطفل المكروه يشعر ، وكأن العالم المحيط به يناصبه العداء هذا يتطلب منه أن يناضل ويحارب معه (١٠٩ : ٣١٢) .

كما يرى أحمد سلامة (١٩٧٤) أن الإهمال من الوالدين يؤدي بالأبناء إلى الوحدة ، وعدم الشعور بالأمن ومحاولة جذب انتباه الآخرين والسلبية والشعور العدائي ، وعدم القدرة على تبادل العواطف (٨ : ١٠٥) .

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة « فايزة عبد المجيد » (١٩٨٠) حيث وجدت ارتباطاً دالاً عند مستوى ٠,٠١ بين الرفض والإهمال وبين الاتزان الوجداني (وهو يقارب تعريف الطمأنينة) .

كذلك وجد « الشناوي عبد المنعم » (١٩٨١) علاقة دالة (٠,٠٥) بين الرفض والاتزان الانفعالي . كما تتشابه نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة كاشاني وآخرين (١٩٨٧) حيث وجد فروقاً دالة (٠,٠١) في الشعور بالقلق والإحباط بين

المجموعة التي أدركت الاهتمام من الوالدين ، والمجموعة التي لم تدرك الاهتمام . كما وجد هيلبرن وأور Heilbern & Orr (١٩٦٦) فروقاً دالة في الاتزان الانفعالي (يقارب مظاهر الطمأنينة) بين الطلبة الأكثر إدراكاً للرفض والأقل إدراكاً للرفض والأقل إدراكاً له لصالح المجموعة الثانية .

التذبـــذب :

وتدل نتائج الجدول رقم (١٨) إلى وجود علاقة موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين التذبذب والطمأنينة لدى الطالبات . وتعني العلاقة الموجبة ارتباط إدراك الأبناء أسلوب التذبذب من الوالدين بعدم شعورهن بالطمأنينة النفسية .

ويتمثل التذبذب في عدم استقرار الوالدين من حيث استخدام أساليب الثواب والعقاب وهذا يعني أن سلوكاً معيناً يُثاب عليه الطفل مرة ويعاقب عليه مرة أخرى .

ويخلّ التذبذب بمبدأ أساسي في التربية ، وهو أن إدراك الطفل لثبات الوالدين في التعامل معه يساعد الطفل على سرعة الوصول إلى الحكم الأخلاقي الصحيح (٥٧ : ١٧٥) بينما عدم ثبات الوالدين وتذبذبهما سيعرض الطفل لخلط في تكوين المعاني المرتبطة بالسلوك ، وسيتكون لديه نظام من المعاني مشوهاً وناقصاً (٦٣ : ١١٩) ونظام المعاني والقيم المشوه لن يمدّ الطفل بالدلالة الاجتماعية لكل سلوك (مرغوب أو غير مرغوب) وسيشعر ـ عندئذ ـ الطفل بالقلق والحيرة حيث سيكون عرضة للعقاب دون أن يدرك الأسباب .

ولكي يشعر الابن بالطمأنينة لا بد أن يطمئن إلى حب والديه ، وعطفهما يسبق عقابهما ، وإلى أن العقاب يحدث في حالة الخروج على معايير وأسس يعرفها جيداً .

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة « علاء كفافي » (١٩٨٩)

حيث وجد علاقة موجبة دالة ٠,٠١ بين التذبذب وعدم الشعور بالأمن .

كما تتشابه مع دراسة « فايزة عبد المجيد » (١٩٨٠) التي وجدت علاقة سالبة دالة (٠,٠١) بين عدم الاتساق والاتزان الوجداني (وهو يقارب تعريف الطمأنينة) . كما وجد « محمد زيدان » (١٩٨٣) علاقة سالبة دالة (٠,٠١) بين عدم الاتساق واعتدال الأنا (وهو يدل على الطمأنينة في مقياس كاتل) .

التفرقة وعدم المساواة :

وتدل نتائج جدول رقم (١٨) على وجود علاقة موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين التفرقة والطمأنينة النفسية لدى الأبناء . وتعني العلاقة الموجبة ارتباط إدراك الطالبات أسلوب التفرقة من الوالدين بعدم شعورهن بالطمأنينة النفسية .

وتفسر الباحثة هذه العلاقة بأن إدراك الابنة انحياز أبويها لأحد الإخوة على حساب الآخرين كظلم يقع على الآخرين ورفض لهم ، يحرمها من الشعور بالمشاعر الإيجابية الدافئة التي يفترض أن تشعر بها من جانب الآباء والأمهات ، والتي تُعد الأساس في تكوين الشعور بالطمأنينة لدى الابنة .

والابنة التي تربى في كنف ممارسة تتسم بالتفرقة من والديها لا تشعر بالطمأنينة لأن العطاء العاطفي للوالدين في هذه الحال ليس متوافراً كقاعدة ، لكنه قد يكون مشروطاً بإنجازات معينة لا تستطيع الابنة تحقيقها ، أو أن يكون هذا العطاء مرتبطاً لدى الوالدين بأسباب خاصة بهم — قد تكون لا شعورية — وتجعلهما لا يستطيعان توفير المعاملة المتزنة والعادلة لكل الأبناء (٦٣ : ١١٩) .

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة « علاء كفافي » (١٩٨٩) حيث وجد علاقة موجبة دالة ٠,٠١ بين التفرقة وعدم الشعور بالأمن .

التسـلط :

تدل نتائج الجدول رقم (١٨) على وجود علاقة موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين التسلط والطمأنينة النفسية لدى الطالبات . وتعني العلاقة الموجبة ارتباط إدراك الأبناء أسلوب التسلط من الوالدين بعدم شعورهن بالطمأنينة النفسية .

وترجع هذه العلاقة إلى أن الابن الذي ينشأ في ظل معاملة تتسم بالتسلط يكون شديد الحساب لنفسه ، ويأخذها بالشدة في كل الأمور حتى في الأمور التي يأتيها الآخرون بلا حرج ، وهو دائم النقد لنفسه لأنه قد استدخل أوامر الأبوين الصارمة ونواهيهما ومن المعروف أن الميل إلى نقد الذات ، ولومها يخلق لدى الطفل شعوراً دائماً بالذنب (٦٣ : ١١٩) وهو ما يقلق الابن ، ويجعله يشعر أنه يسلك على نحو مخالف للمعايير الاجتماعية السائدة حوله . ومن شأن هذا الشعور أن يجعل الابن مفتقداً للطمأنينة النفسية .

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة « علاء كفافي » (١٩٨٩) حيث وجد علاقة موجبة دالة ٠,٠٥ بين التحكم ، وبين عدم الشعور بالأمن .

وتتشابه نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة « محمد زيدان » (١٩٨٣) حيث وجد علاقة سالبة دالة (٠,٠١) بين التحكم (يقارب التسلط) واعتدال الأنا (الذي يدل على الطمأنينة في مقياس كاتل) وكذلك دراسة « فايزة عبد المجيد » (١٩٨٠) حيث وجدت علاقة سالبة دالة ٠,٠١ بين التشدد والاتزان الوجداني (وهو يقارب تعريف الطمأنينة) ووجدت زينب شقير (١٩٩٠) علاقة دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين التشدد والعصابية .

ولم تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دارسة شاه Shah (١٩٧٣) الذي لم يجد فروقاً دالة في التحكم بين الأكثر أمناً والأقل أمناً .

وبـذلك فقـد تحقـق الفـرض الأول ، حيث دلت النتائـج على وجـود علاقـة بين إدراك الطالبات للمعاملة الوالدية وطمأنينتهن النفسية .

ومن خلال تحقق هذا الفرض يتضح أن الطمأنينة النفسية للطالبة تعتمـد إلى حد كبير على ما تلقـاه من أسالـيب مختلفـة في التعامـل خلال عمليـة التنشئـة التـي تمر بها ، وبقدر صلاحية تلك الأساليب يمكن أن يتوفر للطالبة القـدر الأوفـر من الطمأنينـة الـذي يضمن لها حياة راضية مطمئنة .

تفسير الفـرض الثـاني :

ينص الفرض على أنه « توجد علاقة دالة سالبة بين أساليب المعاملة الوالدية غير السوية (التدليل والحماية الزائدة ، القسوة ، الإهمال ، التذبذب ، التفرقة ، التسلط) ـ كما تدركها الطالبات ـ وسمة الثقة بالنفس لديهن .

يشير الجدول رقم (١٩) الذي يوضح معاملات الارتباط بين أساليب المعاملة من الوالدين غير السوية وبين سمة الثقة بالنفس إلى وجود علاقة سالبة دالة عند مستوى (٠,٠١) بين كل من أسلوب القسوة ، والإهمال ، والتذبذب ، والتفرقة وسمة الثقة بالنفس ، كما يتضح عدم وجود علاقة بين كل من أسلوب التدليل والحماية ، وأسلوب التسلط وبين الثقة بالنفس .

التدليل والحماية الزائدة :

تفسر الباحثة عدم وجود علاقة دالة بين أسلوب التدليل والحماية الزائدة والثقة بالنفس بأنه على الرغم من أن كثيراً من علماء النفس مثل أدلر (١٩٣١) (٤٦ : ٦٠٣) والقوصي (١٩٧٥) (٥٧ : ٣٣٢) قد أوضحوا آثار التدليل والحماية الزائدة على الصحة النفسية والتكيف والثقة بالنفس ، إلا أن نتيجة الدراسة الحالية لم تثبت ذلك وأظهرت عدم وجود هذه العلاقة . وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن أسر فتيات العينة تعيش في مجتمع إسلامي .

وقد يلتزم الآباء والأمهات في الأسرة السعودية بوصايا الرسول عليه الصلاة والسلام بضرورة الرفق بالناس عامة وبناتهن خاصة ، حيث روى البخاري ومسلم عن عائشه رضي الله عنها قالت : قال رسول الله ﷺ : « إن الله رفيق يحب الرفق في الأمر كله » أخرجه البخاري (٨٤ : ٢٠) .

وقوله ﷺ : « إن الرفق لا يكون في شيء إلا زانه ، ولا يُنزع من شيء إلا

شانه » أخرجه مسلم (١٠٦ : ٢٠٠٤) .

وبذلك نشأت فتيات (عينة الدراسة) وهن يرون أن تحقيق الوالدين المسلمين لمطالبهن هو حبٌ لهن فهما يتساهلان في القيام بأعمال تخص بناتهن ، وتوفير طلباتهن لأن الإسلام جعلهما مسئولين عن ذلك .

كما أن أمهات أفراد العينة متفرغات لشؤون المنزل ـ وجميعهن متعلمات ـ ويحرصن على مسايرة متطلبات العصر مثل الاهتمام بتعليم الأبناء ، ولذلك قد يطلبن من بناتهن الاهتمام بدراستهن ـ فقط ـ أما باقي شؤون المنزل من أعمال قد تخص الابنة فستتكفل الأم بإنجازها .

ويؤيد ما سبق أن متوسط مقياس التدليل قد بلغ ٣١,٤ وهو أعلى متوسط لمقاييس أساليب المعاملة المستخدمة في الدراسة الحالية ، حيث تراوحت باقي المتوسطات بين ١٨,٣ ـ ٢٤,٩ مما يوحي أن أغلب أفراد العينة أدركن التدليل من الوالدين ، سواء الطالبات اللاتي حصلن على درجات عالية في مقياس الثقة بالنفس أو اللاتي حصلن على درجات منخفضة في المقياس نفسه .

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة كاشاني Kashani وآخرين (١٩٨٧) حيث وجد فروقاً دالة (٠,٠١) في الثقة بين الأبناء الأكثر إدراكاً للحماية الزائدة كأسلوب معاملة من الوالدين والأبناء الأقل إدراكاً لها .

القسوة وإثارة الألم النفسي :

كما تدل نتائج الجدول رقم (١٩) على وجود علاقة سالبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين القسوة وسمة الثقة بالنفس وتفسر الباحثة العلاقة السالبة بين القسوة وإثارة الألم النفسي ، وبين الثقة بالنفس بأن بعض الآباء والأمهات قد يتخذون من أسلوب

القسوة أسلوباً لتأديب بناتهن وتنشئتهن ، ليصبحن شخصيات كاملة لا تخطىء وذلك بإشعار الابنة بالذنب إذا ما أتت سلوكاً غير مرغوب فيه ، كما قد يكون عن طريق التقليل من شأنها أيًا كان المستوى الذي وصلت إليه في سلوكها وأدائها ، كما يمكن إن يوجه مثل هؤلاء الآباء والأمهات الملاحظات النقدية الهدامة لسلوكها مما يفقد الابنة ثقتها بذاتها ويجعلها مترددة في أي عمل تُقدم عليه خوفاً من حرمانها من رضا الكبار . وتؤكد هدى قناوي أنه غالباً ما يترتب على هذا الأسلوب شخصية انسحابية منطوية غير واثقة من نفسها توجه عدوانها نحو ذاتها (١٢١ : ٩١) .

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة بيكر وبترسون **Becker & Peterson** (١٩٥٩) الذي وجد علاقة بين التقييد (الإفراط في الشدة) وبين مشاعر النقص كما تتشابه مع دراسة موسن **Mussen** (١٩٦٣) الذي وجد فروقاً دالة في إدراك الحب والتقبل (عكس القسوة) من الوالدين بين الأبناء الأكثر ثقة بالنفس والأقل ثقة بها .

النبـــذ والإهمال :

كذلك يتضح من الجدول رقم (١٩) وجود علاقة دالة سالبة عند مستوى ٠,٠١ بين النبذ والإهمال وبين الثقة بالنفس .

وترى الباحثة أن النبذ قد يكون صريحاً كالكراهية ، أو ضمنياً كالإهمال . ومن صورة : ترك الابنة دون توجيه إلى ما يجب أن تفعله وما ينبغي عليها أن تتجنبه . كذلك من صور الإهمال عدم إثابة السلوك المرغوب فيه مما يؤثر في تقدم الابنة وتعلمها ويحرمها من حاجتها إلى الإحساس بالنجاح ، وهو إحساس هام للشعور بالثقة . كما إن الإهمال المتكرر يفقد الابنة الإحساس بمكانتها والإحساس بحب الأسرة لها وانتمائها إليهم ، ولوحظ على مثل هؤلاء الأبناء أنهن يحاولن جاهدات إن يفزن برضا الوالدين وعطفهما المفقود . فإن لم يستطعن زاد شعور الأبناء بالمرارة وعدم الرضا ، وقد يتسم السلوك بناء على ذلك بالانطواء بالصورة العدائية (١٢١ : ٨٨) .

وتتشابه نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة كاشاني Kashani (١٩٨٧) وآخرين حيث وجد فروقاً دالة عند مستوى (٠,٠١) في الثقة بين الذين أدركوا عدم الاهتمام من الوالدين والذين أدركوا الاهتمام . كما وجد موسن Mussen (١٩٦٣) فروقاً في الثقة بين الذين لم يحصلوا على الحب والذين حصلوا على الحب الكافي ، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة « محمد زيدان » (١٩٨٣) الذي وجد علاقة داله (٠,٠٥) بين الإهمال وثبات الحالة النفسية (وهو يدل على الثقة في مقياس كاتل) . ولم تتفق مع « فائزة عبد المجيد » (١٩٨٣) التي لم تجد علاقة بين الإهمال وتقبل الذات (أحد الأبعاد الأساسية للثقة بالنفس) .

التذبذب :

يتضح من الجدول رقم (١٩) وجود علاقة سالبة دالة (٠,٠١) بين التذبذب والثقة بالنفس ، وتفسر الباحثة هذا النتيجة بأن الشعور بالثقة يتطلب وجود سياسة ثابتة موحدة من الوالدين في معاملة الابنة ، ووفاء الوالدين بما يعدان به ، أو يهددان به من وعد أو وعيد ومناقشة الابنة لإيضاح ما يبدو منها من أخطاء وأن تشعر الابنة بإن هناك قوانين أو مبادىء عامة يمكن إن تركن إليها وتستعين بها في تسيير دفة حياتها ، وفي تفسير سلوك الآخرين والتنبؤ بما يمكن أن يصدر عنهم من تصرفات . أما التذبذب وعدم الاتساق فهو يجعل الابنة في حالة من القلق والحيرة ، ولا يعينها على تكوين فكرة ثابتة عن سلوكها ويهز ثقتها بوالديها ، ولا تدري إن عملت عملاً أتثاب عليه أم تعاقب ؟ وقد يفضي بها ذلك إلى اصطناع النفاق والكذب وأن تكون ذات وجهين (١٢ : ٦١٠) كما أكّد القوصي (١٩٧٥) أن التذبذب هو أخطر مظاهر السلطة الوالدية ، لأنه يزعزع ثقة الفرد بها ويترتب على هذا اضطراب الثقة بالنفس (٥٧ : ٣٣٤) .

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة « محمد زيدان » (١٩٨٠) ، حيث وجد علاقة دالة عند مستوى (٠,٠١) بين عدم الاتساق وثبات الحالة النفسية (الذي يدل على الثقة) .

التفرقة وعـــدم المساواة :

يتضح من الجدول رقـم (١٩) وجـود علاقـة سالبـة دالـــة عنـــد مستـــوى (٠,٠١) وبين التفرقة والثقة بالنفس .

وتفسر الباحثة هذه العلاقة بأن صورة كل فرد عن نفسه في مجال نموه مستمدة ، ومشتقـة من صورتـه عنـد غيره ممن حولـه وبخاصة الكبـار القريـــبين من نفسه (٧٢ : ٩٦) . والشعور بالثقة يتطلب شعور الفرد بأنه متقبل من نفسه ومرغوب فيـه كما هو ، ولذاته بصرف النظر عن جنسه وما يحتمل أن يكون عليه من عجـز أو قصور فلا يكـون بذلك موضع سخريـة أو موازنـة . وقـــد يسود جوَّ العلاقـــات في بعض الأسر نوعٌ من الصراع والتوتر حيث ينحاز أحد الوالدين إلى بعض الأبنـاء ويقربـه إليـه بسبب الجنس أو ترتيـب المولـد أو أي سبب آخـر مما يؤكـــد الحسد والكراهيـــة ، وقـــد يسبب الخوف والانطواء ويورث حب الاعتداء ... ومركبات الشعور بالنقص (٦١ : ٣٢٩) .

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجـة دراسة محمـد زيـدان (١٩٨٣) التي وجدت علاقة دالة عند مستوى (٠,٠١) بين التفضيل وثبات الحالة النفسية .

التســـلط :

تدل نتائج الجدول رقم (١٩) على عدم وجـود علاقـة دالـة بين التسلـط وسمة الثقة بالنفس . وترى الباحثة أنه يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما أشار إليه زيـدان (١٩٨٣) إلى إمكانية اختـلاف مدى الارتبـاط واتجاهـه بين معاملـة الوالديـن المتسمـة بالاستقلال أو التحكم أو الضبط تجاه الأبنـاء ، وبـعض سماتهم الشخصيـة من ثقافة إلى أخرى بل من جنس إلى آخـر (ذكـر أم أنثـى) وذلك للاختـــلاف في مدى إدراك أو ممارسة هذه المفاهيم (٨٩ : ٣٩٠) .

ونظـراً إلى ارتكـاز ثقافـة المجتمـع السعـودي على الإسلام حيث نلاحـــظ بوضوح

حرص الإسلام الشديد على طاعة الأبناء للوالدين ، فقد قرن الله شكره بشكر الوالدين في قوله تعالى ﴿ أنِ آشْكُر لِي ولِو الِـدَيْكَ إلَـيَّ المَصِيـرُ ﴾ (سورة لقمان : ١٤) كما شبّه القرآن الكريم طاعة الأبناء للوالدين بتشبيه بليغ مما يزيد من إيقاعها في النفوس المسلمة من مثل قوله تعالى : ﴿ وآخْفِض لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمِةِ وَقُلْ رَبِّ آرحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيراً ﴾ (سورة الإسراء : ٢٤) .

وعندما ينهى القرآن عن قول كلمة مثل « أف » للوالدين فهو يطلب من الابنة الطاعة دون مناقشة لأن الوالدين أولاً وأخيراً يحرصان على مصلحة أبنائهم .

وعلى هذا فترى الباحثة أنه قد ترى فتيات العينة أن طاعتهن لأوامر الوالدين دون مناقشة وخضوعهن لما يجبرهن عليه الوالدان من أعمال ومن أمور كعدم السماح لهن بالخروج عن التعليمات .. كل ذلك قد تراه فتيات العينة على أنه من حقوق الوالدين ويجب عليهن الطاعة وإلا فسيدخلن في خطيئة العقوق التي حذّر الرسول عليه الصلاة والسلام منها بقوله : « لعن الله من عقّ والديه » أخرجه الإمام أحمد (٦ : ٣١٧) .

وعلى هذا كانت العلاقة بين إدراك الطالبات للتسلط وثقتهن بأنفسهن غير دالة إحصائياً .

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة « محمد زيدان » (١٩٨٣) التي وجدت علاقة دالة (٠,٠٥) بين التحكم (يقارب مفهوم التسلط) وثبات الحالة النفسية (وهو يدل على الثقة) . كما اختلفت مع دراسة بيكر وبترسون Becker & Peterson (١٩٥٩) التي وجدت علاقة بين التقييد (يقارب التسلط) وبين مشاعر النقص .

وبذلك فقد جاءت نتائج الدراسة مشيرة إلى تحقق الفرض الثاني (في أربعة من أبعاده الستة) حيث دلت النتائج أن هناك علاقة بين إدراك الطالبات للمعاملة

الوالدية : القسوة ـ الإهمال ـ التذبذب ـ التفرقة) وثقتهن بأنفسهن . كما أوضحت النتائج عدم وجود علاقة بين أسلوبي التدليل والتسلط ، وثقة الطالبات بأنفسهن .

وكتفسير عام يمكن القول إن أي تشجيع وتفهم تبذله الأسرة من ناحيتها للأبناء ينعكس على ثقة الأبناء بأنفسهم . أما اتجاه الوالدين لممارسة أساليب غير سوية في التنشئة فإن ذلك قد يحول دون اكتساب الأبناء للشعور بالكفاءة والثقة بأنفسهم .

تفسير الفرض الثـالث :

ينصّ الفرض الثـالث على أنـه « توجـد علاقـة دالـة سالبـة بين أساليب المعاملـة الوالدية غير السوية (التدليل والحمايـة الزائـدة ، القسوة وإثـارة الألم النـفسي ، الإهمال والنبـذ ، التذبـذب ، التفرقـة ، التسلـط) ـ كما تدركهـا الطالبــات ـ وسمة المسؤوليــة الاجتماعية لديهن .

التدليـل والحمايـة الزائـد :

بالنظـر إلى الجدول رقـم (٢٠) الـذي يوضح معامـلات الارتبـاط بين أسـاليب المعاملة الوالدية غير السوية وسمة المسئولية الاجتماعية يتضح وجود علاقة سالبة دالـة عنـد مستوى (٠,٠١) بين إدراك التدليل والحماية الزائدة من الوالدين ، وبين سمة المسئوليـة الاجتماعية لدى الطالبات .

وهذه نتيجة تقبلها البصيرة السيكولوجية فإن من تعوّد على قيـام الآخريـن عنـه بما يخصّه من أعمال لا يستطيع مواجهة الحياة ومشكلاتها ، ولا يقـوى على تحمـل مسئوليتـه تجاه نفسه أولاً ثم تجاه الآخرين .

فعندما يعبّر الوالدان عن حبهما تجاه ابنتهما بتلبية جميع رغباتها وإعفائهـا عن بذل أي جهد فإنهما بهذا الأسلوب يحرمـان ابنتهمـا من اكتسـاب الخبرة التـي تنمّـي قدراتها . ويزيد الأمر سوءاً إذا تعدى الأمر إلى حماية الابنة من نتائج أخطائها مما يفقدهـا التمييـز بين ما يجب وما لا يجب وتفقد القدرة على تحمل المسئولية .

ويعـزز هذه النتيجـة ما يؤكــده علمـــاء النـــفس ، حيث يرى أدلـــر Adler (١٩٣١) أن الطفل المدلل ، طفل معوق نفسياً حيث يحرم التدليـل الزائـد الطفـل من فرص لا تعـوض للتـدريب على السيطـرة على الـذات وتحقيقهـا . وإذا لم يكـن أمـام الفـرد

أهداف يكافح من أجلها ، وإذا كانت كل الصعاب تُذلل له فإنه لا يتعلم كيف يتغلب على مشكلات الحياة التي تواجهه بعد ذلك (٤٦ : ٦٠٣) .

ويرى كونجر Conger وآخرون (١٩٧٧) أن الأبناء الذين تعودوا على أن تلبى لهم رغباتهم لم يتعلموا الطاعة أو الخضوع أو الاضطلاع بمسئولية (٢٥ : ٤٩١) .

كما أكّد برونفنبريز Bronfenbrenner (١٩٦١) أهمية إدراك النظام المعتدل (غير المفرط) من الآباء للمسئولية لدى الأبناء الذكور (٦٩ : ٤٨٥) .

وترى هدى قناوي (١٩٨٨) أن الشخص الذي غُمر بالحب دون توجيه غالباً ما ينمو مستهتراً في كبره ويصعب تحمله للمسئولية حيث لم يتحمل نتائج أخطائه في صغره (١٢١ : ١٩) .

كما يرى مصطفى فهمي (١٩٧٥) أن التدليل والحماية الزائدة يحرم الابن من الفرص التي تساعده على التعليم ، لأنه تعوّد أن يعمل له كل شيء ولذلك نجده لا يقوى على مواجهة الحياة ومشكلاتها .

ومن ينمو معتمداً على غيره لا يعرف كيف يتصدى لتحمل مسئولية ما . ويبدو في سلوكه كثرة الاعتذار عن تصرفاته ولوم الآخرين وتحميلهم كل المسئوليات (١١٠ : ١٥٢) .

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة الدراسة العربية الوحيدة التي تعرضت لعلاقة التدليل والمسئولية ، وهي دراسة « فائزة عبد المجيد » (١٩٨٠) حيث وجدت علاقة سالبة عند مستوى (٠,٠٥) بين المتغيرين .

القسوة وإثارة الألم النفسي :

وتدل نتائج جدول رقم (٢٠) على عدم وجود علاقة سالبة بين القسوة وسمة المسئولية الاجتماعية . وترى الباحثة أنه ليس من السهل تحديد أسباب هذه النتيجة ، فقد

كان من المتوقع أن تكون هناك علاقة سلبية بين إدراك القسوة والمسئولية .

ويشير الجدول رقم (٢٠) إلى اتجاه معامل الارتباط غير الدال والذي بلغ −٠,١٠٤ هو اتجاه سالب أي في الاتجاه المتوقع إلا أنه لم يبلغ حدّ الدلالة الإحصائية والذي يبلغ عند المستوى ٠,٠٥ : ٠,١٣٨ .

ويشير كونجر Conger (١٩٧٠) إلى أن تأثير التشدد (وهو يقارب القسوة) يتوقف على أنواع السلوك التي تلقى التقييد والمنع ، وعلى مقدار الحب والتقبل في علاقة الوالدين بالابن (٢٥ : ٤٩٢) .

وقد يرجع عدم وجود علاقة بين القسوة والمسئولية إلى أن المسئولية لدى فتيات العينة تأثرت بعوامل أخرى تفاعلت مع إدراك الفتيات للقسوة مثل المرحلة العمرية حيث تستطيع الطالبات تخفيف إدراكهن للقسوة من الوالدين عن طريق جماعة الأقران ، وبما تقتنع به الفتيات من أنه لا خيار لهن أمام تلك القسوة فعليهن تقبل ذلك لما يتضمنه عدم التقبل من مخالفة لما نشأت عليه الفتاة من قيم المجتمع . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة « الشناوي عبد المنعم » (١٩٨١) حيث لم يجد علاقة بين الإكراه والضبط العدواني (يقارب القسوة) وبين المسئولية .

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة فائزة عبد المجيد (١٩٨٠) التي وجدت علاقة سالبة دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين التشدد (كالقسوة) وبين المسئولية كما اختلفت مع دراسة سوليفان Sullivan (١٩٧٢) الذي وجد ارتباطاً بين المسئولية والعلاقة الدافئة الحميمة مع الوالدين .

النبذ والإهمال :

ويتضح من جدول رقم (٢٠) وجود علاقة سالبة دالة عند مستوى ٠,٠٥

بين الإهمال وسمة المسئولية . وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن ترك الوالدين الأبناء دون أي تشجيع أو استحسان على السلوك المرغوب فيه ، ودون محاسبة على السلوك غير المرغوب فيه ، يدركه الأبناء على أنه عدم اهتمام وتجاهل لهم وعدم الحرص على مساعدتهم على بلوغ ما يهدفون إليه بإثابتهم أحياناً أو نصحهم عندما تصدر أخطاء منهم . وبالطبع يرفض الأبناء داخل نفوسهم هذا الأسلوب ويتباعدون عن آبائهم ولا يهتمون بأعمالهم أو بالسلوك الجيد من السيء بل قد يرفضون أي نوع من المسئوليات حيث إن أحد عناصر المسئولية الاجتماعية الاهتمام بالجماعة ، ولا يأتي هذا الاهتمام إلا إذا لمس الفرد اهتمام الآخرين به فكما يقول فوستر (١٩٦٣) : إن الإنسان يتعلم البذل والحرص على شعور غيره عن طريق حرص الآخرين على شعوره واهتمامهم بشأنه (٧٩ : ١٦) .

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة « الشناوي عبد المنعم » (١٩٨١) الذي وجد علاقة سالبة عند مستوى ٠,٠١ بين الرفض والمسئولية ومع دراسة « فايزة عبد المجيد » التي وجدت علاقة سالبة دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين الإهمال والمسئولية .

التذبذب :

يتضح من الجدول رقم (٢٠) وجود علاقة سالبة دالة عند مستوى (٠,٠٥) بين التذبذب والمسئولية الاجتماعية .

وتفسر الباحثة هذه العلاقة بأن الفرد يربط بين سلوكه وردود فعل الآخرين وخاصة الوالدين فإذا لم يكن ردّ فعل الوالدين متسقاً مع سلوك الابنة فإنها لن تستطيع أن تكوّن نظام من المبادىء والمعاني الثابتة والذي يمدّها بالدلالة الاجتماعية لكل سلوك ، مما يؤدي بالابنة أن تكون عرضة للعقاب والإدانة في الوقت الذي تكون فيه قليلة الحيلة في التمييز بين الصحيح والخاطىء في أساليب السلوك .

كما تدل هذه النتيجة على أن المعاملة الوالدية غير الثابتة تزعزع تكوين أساس

واضح من الحقوق والواجبات (بناء القيم) فما توجبه على الابنة أحياناً تتغاضى عنه أحياناً أخرى مما يوحي إلى الابنة بعدم وجوب القيام بما يطلب منها ويدعوها إلى التملص مما يُلقى على عاتقها من مسئوليات وتقل إمكانية غرس وتنمية المسئولية لدى الابنة وخاصة إذا أدركنا أن المسئولية الاجتماعية ترتبط بالقيم الدينية لدى الفرد ارتباطاً وثيقاً (٥٣ : ٨٢٨) .

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراستين اللتين تناولتا علاقة التذبذب والمسئولية وهما دراستا « فايزة عبد المجيد » (١٩٨٠) و « الشناوي عبد المنعم » (١٩٨١) اللتان وجدنا علاقة بين المتغيرين عند مستوى (٠,٠١) (٠,٠٥) على التوالي .

التفرقة والتسلط :

يتضح من الجدول رقم (٢٠) الذي يوضح معاملات الارتباط بين أساليب المعاملة غير السوية ، وسمة المسئولية الاجتماعية عدم وجود علاقة دالة بين كل من أسلوب التفرقة والمسئولية ، وأسلوب التسلط والمسئولية .

وقد يرجع عدم وجود علاقة بين إدراك التفرقة والمسئولية إلى ما تُحاط به الفتاة في المجتمع السعودي المسلم من رعاية خاصة وتميّزها بعدد من المميزات مثل مسئولية الوالدين عنها أولاً ثم إخوانها (الذكور) وإلزام وليّ أمرها بالنفقة عليها وتيسير احتياجاتها اليومية إلى غير ذلك من أنماط السلوك التي تجعل شعورها بالمسئولية لا يتمشى مع إدراكها للتفرقة ، حيث قد تفسر الفتاة ما يُعطى لأخيها أو لأختها الكبرى مثلاً من مميزات بما يقوم به الأخ أو الأخت من مسئوليات نحو الأسرة ، لذا فإن ظهور المسئولية الاجتماعية لدى أفراد العينة لا يتأثر بإدراك التفرقة لاقتناع الفتاة بأن عدم تقبلها لذلك يخالف القيم التي نشأت عليها وقد يحرمها من المزايا التي تتمتع بها .

كما قد يرجع عدم وجود علاقة بين التسلط والمسئولية لما تعتنقه فتيات العينة من

وجوب طاعتهن لأوامر الوالدين وتجنب الوقوع في خطيئة عقوق الوالدين التي ينهي الإسلام عنها حيث أوجب الله عز وجل طاعة الوالدين في كل الأمور عدا ارتكاب المعاصي التي نهى الله عنها .

وعلى هذا كانت العلاقة بين إدراك الطالبات للتسلط والمسئولية لديهن غير دالة إحصائياً . وتتشابه نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة « الشناوي عبد المنعم » (١٩٨١) حيث لم يجد علاقة بين الإكراه والضبط العدواني وبين المسئولية . كما تشابهت مع نتيجة « فايزة عبد المجيد » (١٩٨٠) حيث لم تجد علاقة دالة بين السيطرة (وهو يقارب التسلط) وبين المسئولية .

وبذلك فقد جاءت نتائج الدراسة مشيرة إلى تحقق الفرض الثالث جزئياً . حيث دلت النتائج أن هناك علاقة بين إدراك الطالبات للمعاملة الوالدية (التدليل والحماية الزائدة ، النبذ والإهمال ، التذبذب) وتحملهن للمسئولية الاجتماعية .

ولم تتحقق بقية الفرض الخاصة بأساليب القسوة وإثارة الألم النفسي ، التفرقة والتسلط في علاقتها بالمسئولية الاجتماعية .

ومن خلال التحقق الجزئي لهذا الفرض يتضح أن اكتساب الأبناء (الطالبات) لسمة الشعور بالمسئولية يعتمد ـ أيضاً ـ إلى حد كبير على بعض ما تلقاه الابنة من أساليب مختلفة في التعامل خلال عملية التنشئة التي تمر بها . وبقدر ميل تلك الأساليب إلى السواء يمكن أن يتهيأ للأبناء فرص أكبر لتحمل المسئولية الاجتماعية .

تفسير الفــرض الرابــع :

ينص الفرض على أنـه « هنـاك فروق دالـة في أساليـب المعاملـة الوالديـة السويـة (الاستقـلال ومنـح الثقـة ، الحب والقبـول ، الاهتمام والتقديـر ، السلطـة الضابطــة ، المساواة والعدل ، المرونة) بين طالبات الأقسام الأدبية والعلمية الأكثر طمأنينـة نفسيـة والطالبات الأقل طمأنينة لصالح الأكثر طمأنينة) .

الحب والقبـــول :

يشير جدول رقم (٢٢) الـذي يوضح تحليـل التبايـن وقيمـة (ف) لدرجـات الحب والقبول بين الطالبات الأكثر طمأنينة والأقل طمأنينة أن قيمـة (ف) دالـة عنـد مستوى ٠,٠٥ ويوضح جدول رقم (٢٣) للمقارنات المتعددة بين متوسطات درجـات الحب والقبول كما تراه الطالبات الأكثر طمأنينة والأقل طمأنيـنـة في التـخـصـين العلمـي والأدبي وجـود فروق دالـة عنـد مستـوى ٠,٠٥ بين متـوسط درجـات الأكثر طمأنينـة أقسام أدبية والذي يبلغ ٤٤,٠٢ ، وبين متـوسط درجـات الأقـل طمأنينـة أقسام أدبيـة والذي يبلغ ٤٠,٤٢ .

كما توجد فروق دالة عنـد مستـوى ٠,٠١ في إدراك الحب بين متـوسط درجـات الأكثر طمأنينة أقسام أدبية والذي يبلغ ٤٤,٠٢ وبين متوسط درجـات الأقـل طمأنينـة أقسام علمية والذي يبلغ ٣٩,٢٨ .

كما يتضح عدم وجود فروق دالـة في إدراك الحب والقبـول بين متـوسط درجـات الأكثر طمأنينة أقسام علمية ومتوسط درجات الأقل طمأنينة أقسام علمية .

وتـتضح النتائـج السابقـة من خلال الشكـل البيـاني رقــم (٥) الــذي يبين متوسطات درجات الحب والقبول للمجموعات الأربع .

وتفسر الباحثة وجود فروق في الحب بين الأكثر طمأنينة والأقل طمأنينة أقسام أدبية بأنه عندما يعبر الوالدان عن حبهما لابنتهما وإشعارها بهذا الحب فإنهما بذلك يدعمان خبرتها للدفء الأسري والعلاقات الحانية . ولا تقل المثيرات التي يمكن أن تثير المخاوف وتهدد الطمأنينة فقط ، بل يتهيأ الجو للابنة أن تكوّن عادات انفعاليه صحيحة قوامها الثقة في النفس والثقة في الآخرين . كما تدرك المحيطين بها كأناس عطوفين ودودين مانحين للحب والرعاية وبالتالي تشعر بالطمأنينة .

لذا يكاد يجمع علماء النفس على أن تقبل الوالدين للطفل يؤدي إلى النمو السليم (٧٢ : ٩٧) ، والعكس صحيح أي أن إدراك الطفل عدم التقبل من والديه يجعله يشعر بعدم الأمن والطمأنينه (٧٧ : ١١٨) .

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة موسن Mussen (١٩٦٣) حيث كان الأبناء الذين حصلوا على التقبل أكثر أمناً من الأبناء الذين أدركوا حباً أقل ، ومع دراسة شاه Shah (١٩٧٢) الذي وجد فروقاً بين ذوي الأمن العالي وذوي الأمن المنخفض في إدراك الحب .

وتتشابه نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة سيجلمان Siegelman (١٩٦٥) الذي وجد علاقة بين إدراك الحب وانخفاض القلق . ودراسة بارنيت Barnett وآخرين (١٩٨٨م) التي وجدت علاقة بين القلق والعلاقة السطحية بالوالدين . فجميع الدراسات السابقة تدعم أهمية دور الحب والتقبل في الشعور بالطمأنينه .

أما النتيجة الخاصة بعدم وجود فروق دالة في إدراك الحب والقبول بين متوسط درجات الأكثر طمأنينة والأقل طمأنينة في الأقسام العلمية فقد ترجع إلى صغر (قِلة) عدد أفراد العينة ـ خاصة الممثلة للأقسام العلمية ـ الأمر الذي حال دون ظهور الفروق بين مجموعات الأكثر والأقل طمأنينة في الأقسام العلمية .

وتتشابه هذه النتيجة مع إحدى نتائج دراسة فائزة عبد المجيد (١٩٨٠) حيث

لم تجد علاقة بين التقبل وسمة الاتزان الوجداني . وتحتاج هذه النتيجة إلى مزيد من إلقاء الضوء من خلال دراسات أخرى .

الاستقلال ، التقدير ، السلطة الضابطة ، العدالة ، والمرونة :

يتضح من نتائج تحليل التباين بالجداول رقم (٢١) ورقم (٢٤) ورقم (٢٥) ورقم (٢٦) ورقم (٢٧) ، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الأكثر طمأنينة نفسية والأقل طمأنينة في التخصصين العلمي والأدبي في كل من أسلوب الاستقلال،وأسلوب التقدير والاهتمام ، أسلوب السلطة الضابطة ، أسلوب العدالة وأسلوب المرونة وترى الباحثة أن عدم وجود فروق في إدراك هذه الأساليب بين الطالبات الأكثر طمأنينة والأقل طمأنينة سواء في التخصصات العلمية أو في التخصصات الأدبية قد يرجع إلى تمتع نسبة كبيرة من أفراد العينة بدرجة عالية من الطمأنينة وذلك للأسباب التالية :

١ ـ الإيمان بالله :

فمن خصائص ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه أفراد العينة ، إنه مجتمع مسلم يؤمن بالله والفرد الذي ينشأ في ظل الدين الإسلامي بما يتضمنه من تعاليم تهدف إلى غاية ما يتمناه البشر من طمأنينة نفسية ، وبما يوفره من قيم وأنماط سلوك التي يحرص المجتمع أن بلقنها لأفراده تتاح له فرصة النمو السليم بما يمكنه من مواجهة الصعوبات والشدائد لأنه يرى فيها ابتلاء من الله يجب أن يصبر عليه عملاً بقوله تعالى : ﴿ مَا أَصَابَ مِنْ مُصِيبَةٍ فِي الأَرْضِ وَلَا فِي أَنْفُسِكُمْ إِلَّا فِي كِتَابٍ مِنْ قَبْلِ أَنْ نَبْرَأَهَا إِنَّ ذَلِكَ عَلَى اللهِ يَسِيرٌ ﴾ (الحديد : ٢٢) .

كما تتيح تعاليم الإسلام الاطمئنان النفسي للفرد بما تغرسه في نفسه من أن الله في عونه وأن الله لا يضيع أجر من عمل صالحاً حيث يقول تعالى ﴿ إِنَّ الَّذِينَ قَالُوا رَبُّنَا اللهُ

ثُمَّ ٱسْتَقَامُوا فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴾ (الأحقاف : ١٣) فلا يشعر المؤمن بالهمِّ الذي يثقل كاهل الكثير من الناس .

هذا بالإضافة إلى ما يعيشه ويلمسه أفراد المجتمع السعودي من العمل الدؤوب للجهات الحكومية المسئولة لتوفير كافة الخدمات الصحية والاجتماعية لأفراد هذا الوطن الغالي .

٢ ـ الأمن الاقتصادي :

إن توفر الأمن الاقتصادي يساهم بدوره في تمتع الطالبات بالطمأنينة النفسية وذلك لارتباط الشعور بالقلق بانخفاض المستوى الاقتصادي (٥ : ١٩٥) .

وبالنسبة لأفراد العينة اللاتي ينتمين إلى الطبقة المتوسطة والتي حددت مصلحة الإحصائيات بأن أدنى مستوى للدخل المتوسط يتراوح بين ٣,٠٠٠ ـ ١١,٠٠٠ ، الأمر الذي يكف القلق حول توفير الحاجات الأساسية للحياة الكريمة . هذا إلى جانب ما تحصل عليه أفراد العينة من مكافأة دراسية .

وتتفق نتيجة شعور الطالبات الجامعيات بالطمأنينة مع ما وجدته دراسات سابقة أجريت على البيئة السعودية ، وتناولت المفهوم المقابل للطمأنينة وهو القلق .

ففي دراسةٍ لأحمد عبد الخالق وأحمد حافظ (١٩٨٨م) التي توصلا فيها إلى وجود فروق دالة في القلق بين متوسط درجات السعوديين ، وبين متوسطات العينات الأمريكية والمصرية المناظرة (٥ : ١٩٤) .

ويدل عدم وجود فروق في أساليب الاستقلال ، التقدير والاهتمام ، والسلطة الضابطة ، العدالة ، المرونة بين الطالبات الأكثر طمأنينة والأقل طمأنينة على أن شعور

الفتيات (أفراد العينة) بالطمأنينة في المرحلة الجامعية (بعد إدراكهن للحب والقبول من الوالدين) يتأثر بعوامل أخرى أكثر أهمية في الطمأنينة من إدراك تلك الأساليب حيث إن نضج الفتيات يؤهلهن لتعويض الحاجات التي لم يهتم بها الأبوان ؛ كحصولهن على التقدير من الأقران والأساتذة ، وتعلمهن لقواعد النظام والسلطة من خلال الحياة المدرسية والكلية ، وتعلم التكيف لمعاملة الوالدين فيما إذا اتسمت بالتسلط أو التحيز كأسلوب معاملة .

كما ترى الباحثة أن قد يكون صغر عدد أفراد العينة حال دون ظهور الفروق بين مجموعات الأكثر والأقل طمأنينة في الأقسام الأدبية والعلمية . وتحتاج هذه النتيجة لمزيد من الدراسات والأبحاث التي قد تخرج بنتائج مغايرة لهذه الدراسة .

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة شاه Shah (١٩٧٢) حيث لم يجد فروقاً دالة بين الأكثر أمناً والأقل أمناً في إدارك التحكم (عكس أسلوب المرونة) .

كما تتقارب مع نتيجة دراسة سيجلمان Siegelman (١٩٦٥) حيث لم يجد علاقة بين الاستقلال والقلق (عكس الطمأنينة) .

وكذلك تتقارب مع دراسة مصطفى تركي (١٩٧٤) حيث لم يجد علاقة بين الاستقلال من الأم وقوة الأنا (الطرف المقابل للعصابية) .

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة فايزة عبد المجيد (١٩٨٠) التي وجدت علاقة موجبة بين الاستقلال والاتزان الوجداني (يقارب تعريف الطمأنينة) .

كما تختلف مع نتيجة دراسة علاء كفافي (١٩٨٩) الذي وجد علاقة بين التذبذب (عكس أسلوب السلطة الضابطة) وعدم الشعور بالأمن .

وبذلك جاءت نتائج الدراسة مشيرة إلى عدم تحقق الفرض الرابع حيث دلت النتائج على عدم وجود فروق دالة في أسلوب الاستقلال ، التقدير ، السلطة الضابطة ، العدل ، المرونة بين متوسط درجات الطالبات الأكثر طمأنينة والأقل طمأنينة في التخصصين العلمي والأدبي .

كما دلت النتائج على وجود فروق دالة في إدراك التقبل من الوالدين بين الطالبات الأكثر طمأنينة والأقل طمأنينة ، فالفرد لا يستطيع أن ينمو نمواً سليماً دون إشباع حاجته للحب ، والقبول من الوالدين على عكس الأمر في الفروق في أساليب المعاملة الأخرى .

تفسير الفــرض الخامس :

ينص الفرض الخامس على أن « هنـاك فروقـاً دالـة في أساليب المعاملـة الوالدية السويـة (الاستقـلال ومنـح الثقـة ، والحب والقبـول ، التقديـر والاهتمام ، السلطـة الضابطة ، العدل والمساواة ، المرونة) بين طالبات الأقسام الأدبية والعلميـة الأكثر ثقـة بالنفس والأقل ثقة لصالح الأكثر ثقة » .

وفيما يلي تفسير لنتائج الفرض .

الاستقـلال ومنـح الثقـة :

يشير جدول رقم (٢٨) الـذي يوضح تحليـل التبايـن وقيمـة (ف) لدرجـات الاستقلال بين الطالبات الأكثر ثقة بالنفس والأقـل ثقة إلى أن قيمـة (ف) دالـة عنـد مستوى ٠,٠١ ويوضح جدول رقم (٢٩) للمقارنات المتعددة بين متوسطات درجـات الاستقلال كما تراه الطالبات الأكثر ثقـة بالنـفس ، والأقـل ثقـة في التـخصصين العلمـي والأدبي وجـود فروق دالـة عنـد مستوى ٠,٠٥ في الاستقـلال بين متـوسط درجـات الطالبـات الأكثر ثقـة والأقـل ثقـة (أقسام علميـة) حيث بلغت المتوسطـات ٤٣ ، ٣٨,٧٦ على التوالي .

كما توجـد فروق دالـة عنـد مستـوى ٠,٠٥ في إدراك الاستقـلال بين متـوسط درجات الأكثر ثقة بالنفس والأقل ثقة (أقسام أدبية) حيث بلغت متوسطات درجاتهن ٤٢,٥٧ ، ٣٨,٧٧ على التوالي .

كما يدل الجدول رقـم (٢٩) على وجـود فروق دالـة عنـد مستـوى ٠,٠٥ في إدراك الاستقـلال بين متـوسط درجـات الأكثر ثقـة (أقسام علميـة) ، وبين متـوسط درجـات الأقـل ثقـة (أقسام أدبيـة) حيث كانت المتوسطـات ٤٣ ، ٣٨,٧٧ على التوالي .

كما توجد فروق في الاستقلال بين متوسط درجات الأكثر ثقة (أقسام أدبية) ، وبين متوسط درجات الأقل ثقة (أقسام علمية) حيث بلغت المتوسطات ٤٢,٥٧ ، ٣٨,٧٦ على التوالي .

وتتضح النتائج السابقة من خلال الشكل البياني رقم (٦) الذي يبين متوسطات درجات الاستقلال للمجموعات الأربع .

وقد ترجع هذه النتيجة لما يتيحه ممارسة أسلوب الاستقلال ، ومنح الثقة للابنة كأحد الأساليب السوية من القدرة على الاعتماد على النفس في مواجهة المشاكل مما يزيد من خبرة الابنة ويعمّق تجاربها ويؤكد مفهومها لذاتها ، ومن ثم تزيد فرص النجاح . وليس أدعى للثقة بالنفس من النجاح .

ويعد إشباع الحاجة إلى الاستقلال أحد المطالب الهامة للفتاة في المرحلة الجامعية حيث تسعى إلى تكوين شخصيتها المستقلة ، لذا فهي بحاجة إلى أن تدرك حرص الوالدين على منحها نطاقاً أوسع للتحرك طالما لمس منها الأبوان قدراً أكبر من النضج .

ومن هنا جاءت نتيجة الجدول رقم (٢٩) مؤكدة الفروق في إدراك الاستقلال ، ومنح الثقة بين الطالبات الأكثر ثقة بالنفس والأقل ثقة سواء لدى طالبات التخصص العلمي أو طالبات التخصص الأدبي .

وتتشابه هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محمد زيدان (١٩٨٣) الذي وجد ارتباطاً دالاً عند مستوى ٠,٠٥ بين الاستقلال والثقة . كما تتشابه مع دراسة كاشاني Kashani (١٩٨٧) الذي وجد فروقاً دالة بين الأكثر إدراكاً للحماية الزائدة (عكس الاستقلال) والأقل إدراكاً لها في الثقة . كما تتشابه مع دراسة بيكر وبترسون Becker & Peterson (١٩٥٩) في وجود علاقة بين التقييد (عكس الاستقلال) ومشاعر النقص ، ولم تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مصطفى تركي (١٩٧٤) حيث لم يجد علاقة بين الاستقلال والثقة .

الحب والقبــول :

يشير الجدول رقم (٣٠) إلى أن قيمة (ف) دالة عنــد مستــوى ٠,٠١ ويوضح جدول رقم (٣١) للمقارنات المتعددة بين متوسطات درجات الحب والقبول كما تراه الطالبات الأكثر ثقة بالنفس والأقل ثقة بالنفس في التـخصصين العلمــي والأدبي وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ في إدراك الحب والقبول بين متــوسط درجات الأكثر ثقة والأقل ثقة في الأقسام العلمية حيث بلغت المتوسطات على التوالي ٤٤,١٩ ، ٣٨ .

كما توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ في إدراك الحب والتقبل بين متوسط درجات الأكثر ثقة والأقل ثقة في الأقسام الأدبية حيث بلغت المتوسطات ٤٤,٩٧ ، ٤٠,٤٨ على التوالي .

كما توجد فروق دالة في إدراك الحب بين متوسط درجات الأكثر ثقة (أقسام أدبية) ، وبين متوسط درجات الأقل ثقة (أقسام علمية) حيث بلغت المتوسطات على التوالي ٤٤,٩٧ ، ٣٨ .

كما يدل الجدول رقم (٣١) على وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات الأكثر ثقة (أقسام علمية) ، وبين متوسط درجات الأقل ثقة (أقسام أدبية) حيث بلغت المتوسطات ٤٤,١٩ ، ٤٠,٤٨ على التوالي .

وتتضح النتائج السابقة من خلال الشكل البياني رقــم (٧) الــذي يبين متوسطات درجات الحب والقبول للمجموعات الأربع .

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الحب والقبول كأحد أساليب المعاملة السوية هو ؛ محبة أصيلة تثير لدى الوالدين تفهم احتياجات الابنة ، وهو عاطفة طبيعية تتميز

بالتعبير الصادق لمشاعر الوالدين تجاه الأبناء . والمعاملة الطيبة تجعل الابنة تدرك رحمة والديها بها وحبهما لها . مما يساعد على تنمية السمات الصحية لديها ويكوّن مفهوماً طيباً عن الذات وعن الآخرين ، فتثق بنفسها ، وتشعر بالكفاءة في المواقف الاجتماعية (٧٧ : ١٢١) .

وكذلك تؤكد هدى قناوي (١٩٨٨) على أن تقبل الفرد على ما هو عليه يعزّز إيجابية مفهوم الفرد عن ذاته وتقبله لها ، (١٢١ : ٣٥٢) ومفهوم الذات الموجب بدوره يرتبط ارتباطاً جوهرياً بالثقة الكاملة بالنفس (٢٨ : ٤٣٤) .

وتُعد الفروق في هذا الأسلوب أقوى الفروق التي ظهرت في الدراسة الحالية . وقد برزت هذه الفروق سواء لدى طالبات التخصص العلمي أو طالبات التخصص الأدبي ومما يشير إلى إدراك التقبل بدرجة كبيرة لمجموعات الثقة العالية عن مجموعات الثقة المنخفضة أي أهمية إدراك الحب والتقبل على الثقة بالنفس لدى الفتيات .

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة موسن Mussen (١٩٦٣) الذي وجد فروقاً دالة في الثقة بالنفس بين الأبناء الذين حصلوا على الحب من الوالدين وبين الأبناء الذين لم يحصلوا على الحب .

كما تتشابه هذه النتيجة مع نتيجة مصطفى تركي (١٩٧٤) حيث وجد علاقة دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين التقبل والثقة . وكذلك دراسة محمد زيدان (١٩٨٣) حيث وجد ارتباطاً دالاً ٠,٠٥ بين التقبل وثبات الحالة النفسية (والتي تدل على الثقة بالنفس في مقياس كاتل) . ولم تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة فائزة عبد المجيد (١٩٨٠) حيث لم تجد علاقة بين التقبل وأي سمة من سمات الشخصية التي تناولتها في دراستها .

التقدير والاهتمام :

يشير جدول رقم (٣٢) إلى أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠,٠١ .

ويوضح جدول رقم (٣٣) للمقارنات المتعددة بين متوسطات درجات التقدير والاهتمام كما تراه الطالبات الأكثر ثقة بالنفس والأقل ثقة في التخصصين العلمي والأدبي وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات الأكثر ثقة والأقل ثقة (أقسام أدبية) حيث بلغت متوسطات درجاتهن ٤٤,٦ ، ٤٠,٣٧ على التوالي .

كما توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات الأكثر ثقة والأقل ثقة (أقسام علمية) ، وكانت متوسطات درجاتهن ٤٤,٣٨ ، ٤٠,٧٦ على التوالي .

كما يدل الجدول رقم (٣٣) على وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات الأكثر ثقة (أقسام علمية) ، وبين متوسط درجات الأقل ثقة (أقسام أدبية) ، حيث بلغت متوسطات درجاتهن ٤٤,٣٨ ، ٤٠,٣٧ على التوالي .

كما توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات الأكثر ثقة (أقسام أدبية) ، وبين متوسط درجات الأقل ثقة (أقسام علمية) ، حيث بلغت متوسطات درجاتهن ٤٤,٦ ، ٤٠,٧٦ على التوالي .

كما تتضح النتائج السابقة من خلال الشكل البياني رقم (٨) الذي يبين متوسطات درجات التقدير والاهتمام للمجموعات الأربع .

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنه عندما تدرك الابنة أن والديها يقدران ما تقوم به من أعمال ويتابعانها ، ويحرصان على تهيئة الجو لمساعدتها على النجاح ، وأنهما يقدمان الاهتمام بأمورها على غيرها من الأمور كالزيارات الاجتماعية .. وغير ذلك من المواقف التي تشعر فيها الابنة بأنها تعامل كفرد له قيمته ، وأن وجودها وجهودها لازمان للآخرين ، وأنها موضع قبول واعتبار من الآخرين .. كل ذلك يزيد من تقدير الابنة لنفسها واحترامها لذاتها .

ويعني إدراك الفتاة لتقدير واهتمام والديها بها إشباع حاجة أساسية لها . ألا وهي

الحاجة إلى التقدير والمكانة ، تلك الحاجة التي يرجع إليها قيام الفرد بكثير من أوجه النشاط (٦٩ : ٥٣١) .

وبناءً على هذا فإن إدراك الابنة للتقدير قد يدفعها إلى بذل المزيد من الجهد واستغلال قدراتها في مجالات عدة لتحتفظ بذلك التقدير وتحقق قدراً من النجاح الذي يعزز بدوره ثقة الابنة بنفسها .

وقد ظهرت الفروق في إدراك التقدير بين طالبات الأكثر ثقة ، وبين الأقل ثقة سواء في التخصصات العلمية أو التخصصات الأدبية .

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كاشاني **Kashani** وآخرين (١٩٨٧) التي وجدت فروقاً دالة ٠١ر في الثقة بين الأبناء الأكثر إدراكاً للاهتمام من الوالدين والأقل إدراكاً للاهتمام . كما تتشابه نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة محمد زيدان (١٩٨٣) الذي وجد ارتباطاً بين أسلوب التمركز حول الابنة ، وثبات الحالة النفسية (والذي يدل على الثقة في مقياس كاتل) .

السلطه الضابطة :

تشير نتائج الجدول رقم (٣٤) والذي يوضح تحليل التباين وقيمة (ف) لدرجات السلطة الضابطة لكل من الطالبات الأكثر ثقة والأقل ثقة بالنفس في التخصصات العلمية والأدبية إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أسلوب السلطة الضابطة بين متوسط درجات الأكثر ثقة والأقل ثقة في الأقسام العلمية .

كما لا توجد فروق دالة في السلطة الضابطة بين متوسط درجات الأكثر ثقة بالنفس والأقل ثقة في الأقسام الأدبية .

وترى الباحثة أن شعور الطالبة بالثقة بالنفس قد لا يتأثر بإدراك السلطة

الضابطة حيث تنشأ الفتيات في ظل رعاية خاصة ، يحرص من خلالها الأبوان ألّا يستخدم كلاهما الضبط مع الأبناء وخاصة الفتيات . فعندما يشتد الأب في بعض الأمور ، تحاول الأم ألّا تضيّق على ابنتها بأن تتناسى ما كان يجب أن تقوم به الابنة . أي أن عدم استخدام الأبوين للسلطة الضابطة نابع مما يسود المجتمع من اتجاهات وأنماط سلوك تحبذ الرفق وعدم التشدد وخاصة عندما يشتد الموقف بين الفرد والآخرين (ومنهم الأبناء) . كما تدرك الفتيات الاختلاف الذي يحدث بين الوالدين على أنه أمر طبيعي لاستمرار الحياة الأسرية . هذه القيم تتفهمها الفتيات ويقتنعن بها سواء كانت الفتاة أكثر شعوراً بالثقة أم أقل شعوراً بها . لذا لم تتأثر الثقة بالنفس لدى فتيات العينة بإدارك السلطة الضابطة كأسلوب معاملة من الوالدين ، ولم تظهر فروق دالة في إدراك السلطة الضابطة بين الطالبات الأكثر ثقة والأقل ثقة سواء في التخصصات العلمية أو التخصصات الأدبية .

ولم تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محمد زيدان (١٩٨٣) حيث وجد علاقة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين عدم الاتساق (عكس السلطة الضابطة) وثبات الحالة النفسية (التي تدل على الثقة في مقياس كاتل) .

العدل والمساواة :

تشير نتائج الجدول رقم (٣٥) والذي يوضح تحليل التباين وقيمة (ف) لدرجات العدل والمساواة لكل من الطالبات الأكثر ثقة والأقل ثقة في التخصصات العلمية والأدبية إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أسلوب العدل والمساواة بين متوسط درجات الأكثر ثقة والأقل ثقة في الأقسام العلمية .

كما لا توجد فروق دالة في العدل بين متوسط درجات الأكثر ثقة والأقل ثقة في الأقسام الأدبية .

وترى الباحثة أن شعور الطالبة بالثقة بالنفس قد لا يتأثر بإدراك العدالة ، حيث

تمنح الامتيازات في أسر فتيات العينة بحسب ما يقدمه الفرد للأسرة ، فالخدمات التي يقدمها الأخ الأكبر توجب له بعض الحقوق قد تصل إلى ولايته للأسرة في غياب الأب ، كما أن رأي الأخت الكبرى له أهميته ، لذا تنشأ الفتاة وهي مقتنعة بأن ما يُعطى لبعض الأخوة من مميزات إنما هو لمبررات دعت الحاجة إليها ، وليس انتقاصاً لذاتها بدليل توافر الحب لها ولبقية أخوتها .

وتتفهم الفتيات هذه القيم سواء كانت الفتاة أكثر شعوراً بالثقة أم أقل شعوراً بها . لذا لم تتأثر الثقة بالنفس لدى فتيات العينة بإدراك العدالة كأسلوب معاملة من الوالدين ولم تظهر فروق دالة في إدراك العدل بين الطالبات الأكثر ثقة والأقل ثقة في التخصصات العلمية أو الأدبية .

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة محمد زيدان (١٩٨٣) التي وجدت علاقة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين التفضيل والمحاباة ، (عكس العدالة) وبين ثبات الحالة النفسية (والتي تدل على الثقة في مقياس كاتل) .

المرونـــة :

يشير جدول رقم (٣٦) إلى أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠,٠٥ . ويوضح جدول رقم (٣٧) للمقارنات المتعددة بين متوسط درجات أسلوب المرونة كما تراه الطالبات الأكثر ثقة والأقل ثقة عدم وجود فروق دالة بين الطالبات الأكثر ثقة والأقل ثقة (أقسام أدبية) .

كما يشير إلى وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات الأكثر ثقة والأقل ثقة (أقسام علمية) حيث بلغت متوسطات درجاتهن ٤٢,٢٣ ، ٣٩,٦٦ على التوالي .

وتتضح هذه الفروق من خلال الشكل البياني رقم (٩) الذي يبين متوسطات

درجات المرونة للطالبات الأكثر ثقة والأقل ثقة (أقسام علمية) .

وترى الباحثة أن وجود فروق دالة بين الأكثر ثقة والأقل ثقة بالأقسام العلمية هو نتيجة منطقية ، والبصيرة السيكولوجية تقبل مثل هذه النتيجة بسهولة ، لأن مرونة الوالدين وتفهمهما وأخذهما في الاعتبار لخصائص واستعدادات أبنائهم لدى التعامل معهم يساعد أبناءهم على اختيار الأعمال التي تشعر الابنة أنها قادرة على القيام بها ، فليس هناك إلزام على أعمال بعينها بل يسند إليها من الأعمال التي تتمشى مع خصائصها وقدراتها .

وبهذا يسهم إدراك مرونة الوالدين في شعور الابنة بالكفاءة نتيجة إنجازها ما يسند إليها من أعمال أي تشعر بالثقة في نفسها .

ويرى كونجر وآخرون (١٩٧٠) أن هناك بعض الأدلة التي تدعم الاعتقاد بأن التقييد الوالدي الشديد (وهو عكس أسلوب المرونة) يؤدي إلى مشاعر النقص والخجل (٢٥ : ٤٩٢) .

وتتشابه نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة محمد زيدان (١٩٨٣) الذي وجد علاقة دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين التحكم (عكس المرونة) وبين ثبات الحالة لنفسية (وتدل على الثقة في مقياس كاتل) .

كما تتشابه مع نتيجة دراسة بيكر وبتيرسون (١٩٥٩) الذي وجد علاقة موجبة بين التسامح (يقارب المرونة) ، والثقة بينما ارتبط التقييد بمشاعر النقص والخجل .

كما تتشابه مع نتيجة دراسة ليندابل ولينا إيريكسن Ericksen, L. & Bell, L. (١٩٧٦) في وجود فروق دالة في إدراك المرونة بين الأكثر تقبلاً لذواتهم وسيطرة

عليها (أحد الجوانب الأساسية للثقة) ، وبين الأقل تقبلاً لذواتهم .

ولم تظهر هذه الفروق في إدراك المرونة بين طالبات الأكثر ثقة والأقل ثقة (أقسام أدبية) ، كما أشار جدول رقم (٣٧) وذلك لحاجة طالبات العلمي إلى إدراك المرونة ، حيث إن طبيعة دراسة طالبة العلمي تحتاج إلى التأخير بالكلية مثلاً ، فقد تضطر طالبات العلمي إلى العودة لمنازلهن في أوقات متأخرة عن طالبات الأدبي . الأمر الذي يقتضي من آبائهن تفهماً أكبر لطبيعة دراستهن لتزداد ثقتهن بأنفسهن ويستطعن التغلب على ما يعترضهن من صعوبات .

وقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود سمات عامة أو مشتركة تخص مجموعة من الأفراد الذين يعيشون في ظروف بيئية ثقافية واحدة كالمتخصصين في الآداب أو العلوم مثل دراسة آمال صادق (١٩٧٧) التي وجدت فروقاً دالة بين طالبات ثالث علوم وبين طالبات ثالث آداب في الحيوية والحرص والتفكير الأصيل لصالح طالبات العلوم (١ : ١٣٩) .

كما أسفرت دراسة محمد دسوقي (١٩٧٦) عن وجود ارتباط موجب بين الميل الأدبي ، وكل من الانبساط والعصابية . ووجود ارتباط بين الميل العلمي والانطواء .

لذا دعت حاجة طالبات العلمي إلى إدراك المرونة من الوالدين إلى وجود فروق في إدراك المرونة بين الأكثر ثقة والأقل ثقة ، بينما لم تظهر هذه الفروق لدى الأكثر ثقة والأقل ثقة من طالبات الأدبي لعدم حاجتهن الماسة إليها .

وبذلك جاءت نتائج الدراسة الحالية مشيرة إلى تحقق الفرض الخامس حيث دلت النتائج على وجود فروق دالة في أساليب المعاملة الوالدية السوية (الاستقلال ، الحب والقبول ، التقدير والاهتمام ، العدل ، المرونة) بين متوسط درجات الطالبات الأكثر ثقة بالنفس ، وبين متوسط درجات الطالبات الأقل ثقة . وكانت الفروق الخاصة

بأسلوب الحب والقبول (هي أقوى هذه الفروق) ولم يتحقق الفرض فيما يتعلق بأسلوب السلطة الضابطة وأسلوب العدل والمساواة

ومن خلال هذا التحقق يتضح أهمية منح الأبناء التقبل والحب والتقدير ، والفرص التي تساعد الأبناء على النمو السوي والاعتماد على النفس وتكوين شخصياتهم المستقلة تدريجياً لما يثمر عن ذلك في النهاية عن شخصيات ذات كفاءة .

ويلخص عبد الحليم محمود (١٩٨٠) أهمية أساليب المعاملة السوية في الشعور بالثقة من خلال تحقيق هذه المعادلة « أن التقبل والحب من الوالدين بالإضافة إلى إتاحة فرصة الاستقلال للأبناء يؤدي إلى ثقتهم بنفسهم وشعورهم بالأمان . إلا أن ذلك التقبل والحب من الوالدين يحتاج إلى قدر من الضبط وجرعة قليلة من خبرات الفشل والإحباط تمكّن الفرد من تحمل أي ضغوط اجتماعية مقبلة ، قد يتعرض لها الفرد نتيجة لموقف غامض يستثير فيه أنواعاً من الجهد والتوتر (٥٤) .

تفسير الفـــرض السادس :

ينص الفـرض على أن « هنـاك فروقـاً دالـة في أساليب المعاملة الوالديـة السويـة (الاستقـلال ومنـح الثقـة ، الحب والقبـول ، الاهتمام والتقديـر ، السلطـة الضابطـــة ، العدل والمساراة ، المرونة) بين الطالبات الأكثر مسئولية والأقل مسئولية » .

الاستقـلال ومنـح الثقـــة :

تدل نتائـج الجدول رقـم (٣٨) والـذي يوضح تحليـل التبايـن وقيمـة (ف) لدرجات الاستقـلال كما تراه الطالبـات الأكثر مسئوليـة والأقـل مسئوليـة في التـخصصين العلمي والأدبي على عدم وجود فروق دالة إحصائيـاً في أسلـوب الاستقـلال بين متـوسط درجـات الأكثر مسئوليـة والأقـل مسئوليـة في الأقسام الأدبيـة حيث بلـغت المتوسطـات ٤١,٦ ، ٣٧,٨٥ على التوالي .

كما لا توجـد فروق دالـة في الاستقـلال بين متـوسط درجـــات الأكثر مسئوليـــة والأقل مسئوليـة في الأقسام العلميـة حيث بلـغت المتوسطـات ٤١,٠٩ ، ٣٨,٣٨ على التوالي .

وتشير الباحثة إلى أن الفروق بين المتوسطات قاربت مستوى الدلالـة الإحصائيـة عند مستوى ٠,٠٥ الذي يبلغ ٢,٧ إلا أنها لم تبلغ الدلالة الإحصائية .

وقد يرجع عدم وصـول هذه الفروق بين المتوسطـات إلى حد الدلالـة الإحصائيـة إلى أنه قد يكون شعور الطالبة بالمسئوليـة يتعـارض مع إدراكهـا للاستقـلال من الوالديـن كطالبة في مجتمع مسلم يحيط الفتاة برعاية خاصة ، وحرص على مساعدة الابنة في الأمور التي يستطيع الوالدان بذل المساعدة فيها ، لأنهمـا مسئـولان عنها ، وخـاصة أن أمهـات أفراد العينة متفرغات لشؤون المنـزل ، وشعورهـن بعـدم قدرتهن على مسـاعـدة بنـاتهن في

أمورهن الدراسية قد يدفعهن إلى توفير الظروف المناسبة لبناتهن وقد يتعدى ذلك إلى القيام ببعض الأعمال التي تخص الابنة وخاصة أيام الامتحانات ، مما يجعل شعور الفتاة بالمسئولية لا يتمشى مع إدراكها للاستقلال . أي قد يكون عدم استخدام أسلوب الاستقلال من قبل الوالدين نابعاً من قيم المجتمع وتعاليم الإسلام التي تنص على رعاية الفتاة رعاية خاصة ، وأنه لا بد لكل فتاة من أن يكون ولي أمرها مسئولاً عن تيسير احتياجاتها اليومية ... هذه القيم تتفهمها الفتيات ويقتنعن بها سواء كانت الفتاة أكثر شعوراً بالمسئولية أو أقل شعوراً بها لذا لا تتأثر المسئولية بإدراك الاستقلال كأسلوب من أساليب معاملة الوالدين ، لما تدركه الفتاة من أن عدم تقبلها لذلك يخالف القيم التي نشأت عليها .

وتتقارب نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة فايزة عبد المجيد (١٩٨٠) حيث لم تجد علاقة بين الاستقلال والمسئولية ، بينما لم تتفق مع دراسة الشناوي عبد المنعم (١٩٨١) حيث وجد علاقة دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين المتغيرين إلا أن مفهوم الاستقلال المستخدم في دراسته أطلق عليه بالاستقلال المتطرف .

الحب والقبول :

يشير جدول رقم (٣٩) الذي يوضح تحليل التباين وقيمة (ف) لدرجات الحب والقبول بين الطالبات الأكثر مسئولية والأقل مسئولية إلى أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠,٠٥ . ويوضح جدول رقم (٤٠) للمقارنات المتعددة بين متوسطات درجات الحب والقبول كما تراه الطالبات الأكثر مسئولية والأقل مسئولية في التخصصين العلمي والأدبي وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ في إدراك الحب والقبول بين متوسط درجات الأكثر مسئولية والأقل مسئولية (أقسام أدبية) ، حيث بلغت المتوسطات ٤٤,٧ ، ٤١ على التوالي .

كما توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات الأكثر مسئولية

والأقل مسئولية (أقسام علمية) حيث بلغت المتوسطات ٤٣,٢٨ ، ٣٩,٥ على التوالي .

كما توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ في إدراك الحب والقبول بين متوسط درجات الأكثر مسئولية (أقسام أدبية) ، بين متوسط درجات الأقل مسئولية (أقسام علمية) حيث بلغت المتوسطات ٤٤,٧ ،٣٩,٥ على التوالي .

وتتضح النتائج السابقة من خلال الشكل البياني رقم (١٠) الذي يبين متوسط درجات الحب والقبول للمجموعات الأربع .

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن التقبل حاجة أساسية لدى الفرد ، وهي تعني أن الفرد في حاجة إلى أن يكون محبوباً مقبولاً مرغوباً فيه من الوالدين ، ومن الآخرين . كما هو ولذاته وبصرف النظر عن جنسه (ولد أو بنت) وما يحتمل أن يكون عليه من عجز أو قصور (٧٢ : ٩٦) .

وإشباع هذه الحاجة شرط لانتظام حياة الأبناء النفسية واستقرار مشاعرهم الاجتماعية .

ويقرر فوستر (١٩٦٣) أن التنمية الحقة للشعور بالمسئولية تستلزم وجود مستودع هائل من الشعور الطيب لدى الأطفال مع رصيد من الحب في أعماق نفوسهم ، فالطفل يتعلم أن يكون محباً لغيره من معايشته منذ البداية للرعاية القائمة على الحب (٧٩ : ١٨) .

وتحمل المسئولية ليس إلا صورة من البذل والمشاركة ، والغالب أن يشارك الطفل من يكون قد شاركه قبلاً في شيء ما . وأقوى أنواع المشاركة ، مشاركة أفراد الأسرة حياة بعضهم البعض حيث يجد كل فرد فيها الحماية والرعاية ، وحيث يجد الشعور بأن هناك

من يلتزم به التزاماً مطلقاً ويسنده دائماً ، وأنه لن يُلفظ ، ولن يُتخلى عنه (٧٢ : ١٩٨) .

ووجد سوروكن Sorokin (١٩٦٣) أن أكثر الأطفال شعوراً بالمسئولية هم أبناء الأسرة السعيدة التي يشيع بين أفرادها روح المحبة والتعاطف (٧٩ : ١٧) .

ويرى كمال دسوقي (١٩٧٩) أن تمتع الطفل بالحب يترك آثاره على شخصيته المستقبلية فينمو شخصاً محباً لمعلميه ، وسيتقبل التعاون معهم ، ومحباً لرئيس عمله ومحباً للناس جميعاً ، وسيخضع للسلطة طواعية واختياراً (٧٦ : ١٣٨) .

وتقارب نتيجة الدراسة الحالية ما وجده الشناوي عبد المنعم (١٩٨١) من علاقة موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين التقبل والمسئولية . ومع نتيجة جون سوليفان Sullivan (١٩٧٢) من أن هناك علاقة بين تحمل المسئولية الشخصية والحب والدفء من الوالدين . ولم تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة فايزة عبد المجيد (١٩٨٠) التي لم تجد علاقة بين التقبل والمسئولية .

التقدير والاهتمام :

يشير جدول رقم (٤١) إلى أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠,٠٥ كما يشير جدول رقم (٤٢) للمقارنات المتعددة بين متوسطات درجات التقدير والاهتمام كما تراه الطالبات الأكثر مسئولية والأقل مسئولية في التخصصين العلمي والأدبي إلى عدم وجود فروق دالة بين متوسط درجات الطالبات الأكثر مسئولية (أقسام علمية) ، وبين متوسط درجات الأقل مسئولية (أقسام علمية) .

كما يدل الجدول نفسه على وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ في إدراك التقدير والاهتمام بين متوسط درجات الأكثر مسئولية والأقل مسئولية (أقسام أدبية)

حيث بلغت متوسطات درجاتهن ٤٥,١٤ ، ٤١,٠٥ على التوالي .

وتتضح هذه الفروق من خلال الشكل البياني رقم (١١) الذي يبين متوسطات درجات التقدير والاهتمام للطالبات الأكثر مسئولية والأقل مسئولية (أقسام أدبية) .

وتفسر الباحثة وجود فروق دالة في التقدير والاهتمام بين الأكثر مسئولية والأقل مسئولية (أقسام أدبية) بأن التقدير والاهتمام حاجة أساسية لدى الفرد كما أنها ذات أهمية بالغة لتأكيد مشاعر النجاح والتقدم ، واعتبار الذات لدى الأبناء.وتقتضي التنمية الحقة للمسئولية إشباع هذه الحاجة لدى الأبناء حيث تعامل الابنة بالتقدير وكفرد له قيمته . وتقوم المسئولية الاجتماعية على عناصر ثلاثة : فهم ، واهتمام ، ومشاركة .

ولا تتحقق هذه العناصر لدى الفتاة (الابنة) إلا بإدراكها اهتمام الآخرين بها ، وخاصة الوالدين وحرصهما على تشجيعها وإظهارهما أن وجودها لازم للآخرين . إذ كيف يتسنى لها الاهتمام بالآخرين ومشاركتهم إذا لم تلق من يهتم بها أو يشاركها ؟ وفي هذا الصدد يقول فوستر (١٩٦٣) « إن الإنسان يتعلم البذل والحرص على شعور غيره عن طريق حرص الآخرين على شعوره ، واهتمامهم بشأنه » (٧٩ : ١٧) .

كما تتفق هذه النتيجة مع الفرض الثالث للدراسة الحالية حيث أسفرت النتائج عن وجود علاقة سالبة دالة بين الإهمال والمسئولية جدول رقم (٢٠) .

وتقارب هذه النتبجة نتيجة دراسة الشناوي عبد المنعم (١٩٨١) الذي تناول أساليب معاملة مقاربة لأسلوب الاهتمام حيث وجد علاقة موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين أسلوب التمركز حول الطفل ، وأسلوب الاندماج الإيجابي وبين تحمل المسئولية .

أما عن النتيجة الأولى التي أشار إليها جدول رقم (٤٢) ، وهي عدم وجود

فروق في إدراك التقدير والاهتمام بين طالبات الأكثر مسئولية (علمي) والأقل مسئولية (علمي) ، فقد يرجع ذلك إلى إدراك طالبات الأقل مسئولية (علمي) للتقدير كأسلوب معاملة من الوالدين لاختيارهن التخصص العلمي ، والذي ينظر إليه أفراد المجتمع بنظرة مرموقة ومتقبلة لمن يختاره ، حيث يتيح هذا التخصص فرصاً أوسع للالتحاق بوظيفة بعد التخرج نظراً لعدم اكتفاء الدولة من الخريجين في هذه الفروع بعكس خريجات الأقسام الأدبية . وانتماء أفراد العينة إلى الطبقة المتوسطة يزيد من أهمية الحاجة إلى الوظيفة التي تحقق الأمن الاقتصادي وتشبع الطموحات ، لذا لم تظهر فروق في إدراك التقدير من الوالدين بين الطالبات الأكثر مسئولية والأقل مسئولية (أقسام علمية) .

السلطة الضابطة :

يشير جدول رقم (٤٣) إلى أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠,٠٥ ويتضح من جدول رقم (٤٤) للمقارنات المتعددة بين متوسطات درجات السلطة الضابطة كما تراه الطالبات الأكثر مسئولية والأقل مسئولية في التخصصين العلمي والأدبي عدم وجود فروق دالة في إدراك السلطة الضابطة بين متوسط درجات الأكثر مسئولية ومتوسط درجات الأقل مسئولية (أقسام علمية) .

كما يتضح من الجدول نفسه وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ في إدراك السلطة الضابطة بين متوسط درجات الأكثر مسئولية والأقل مسئولية (أقسام أدبية) حيث بلغت المتوسطات ٤١,٠٥ ، ٣٦,٦ على التوالي .

وتتضح هذه الفروق من خلال الشكل البياني رقم (١٢) الذي يبين متوسطات درجات السلطة الضابطة للطالبات الأكثر مسئولية والأقل مسئولية (أقسام أدبية) .

وتفسر الباحثة وجود هذه الفروق بأن الفرد منذ طفولته يحتاج إلى سلطة الكبار

الضابطة ، والتي تشعره بالرقابة والإرشاد وترسم له الحدود ، وتبين له ما يراد منه عمله ، وماذا يحدث لو أنه حاد عن السلوك المرغوب فيه .

ويرى عبد العزيز القوصي (١٩٧٥) أن ثبات هذه السلطة يسهل على الفرد طاعة السلطة ، فالطاعة مرحلة يجب أن يمر فيها الطفل حيث ينقاد للكبير ليسترشد به في الفكر ، والعمل حتى يكبر ويصير قادراً على الاستقلال بنفسه فيهما (٥٧ : ١٩٦) .

كما يتيح تميّز سلطة الوالدين بالثبات سرعة وصول الابنة إلى الحكم الأخلاقي الصحيح ، والسلوك الاجتماعي المرغوب فيه . وهذا مما ييسر لها القيام بمسئولياتها الملقاة على عاتقها ، حيث تكوّن في ذهنها صورة واضحة عن الأمور التي يتوقع الآخرون منها القيام بها وما يجب عليها عمله وما لا يجب . وخاصة إذا ما وجدت لدى الآخرين الإرشاد الذي تحتاجة إذا أخطأت ، والتشجيع والموافقة والرضا ممن حولها عن سلوكها . وبذلك تمضي الابنة قدماً في تحملها لمسئولياتها .

وقد أكد بروفنبرينر Bronfenbrenner (١٩٦٥) أهمية ارتباط التغذية الجيدة والحب من الأم بكمية عالية نسبياً من التأديب والسلطة (٦٩ : ٤٨٥) .

وتتشابه هذه النتيجة مع نتيجة دارسة الشناوي عبد المنعم (١٩٨١) الذي وجد علاقة سالبة دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين أسلوب عدم الاتساق (عكس السلطة الضابطة) وبين المسئولية .

أما النتيجة الأولى لجدول رقم (٤٤) أي عدم وجود فروق في إدراك السلطة الضابطة بين الطالبات الأكثر مسئولية (علمي) والأقل مسئولية (علمي) ، فقد ترجع لما تتسم به طالبات العلمي من مستوى طموح عالٍ عما هو لدى طالبات الأدبي ، حيث وجدت نورة الفريح (١٩٩٠) فروقاً دالة في مستوى الطموح المهني بين

طالبات العلمي وطالبات الأدبي ، (في المرحلة الجامعية) (١١٩ : ٢٥٥) كذلك وجدت سامية بن لادن (١٩٨٩) فروقاً دالة في الطموح بين طالبات العلمي وطالبات الأدبي (المرحلة الثانوية) (٣٧ : ١٥٨) .

وتهيىء الفروع العلمية الجامعية فرصاً أكبر للفتيات لتحقيق طموحاتهن ، وتفسح لهن ميادين الحياة العلمية الأخرى بعد إتمام دراستهن . فمستويات الطموح التي تتطلع إليها طالبة الأقسام العلمية سواء الأكثر شعوراً بالمسئولية أو الأقل شعوراً بها ، تجعل الطالبات أكثر عزماً على مواجهة الصعاب حتى يحقق أهدافهن ، وأكثر إيماناً بالعمل وعدم الاعتماد على الحظ ، ويكون سبيلهن لتحقيق أهدافهن الالتزام بالأنظمة المتبعة في الكلية أي يصبح لسمة الحياة الواقعية الموضوعية الدور الفعال في توجيه نشاطهن وسلوكهن . وهذا ما يبرّر عدم وجود فروق دالة بين الطالبات الأكثر مسئولية والأقل مسئولية في الأقسام العلمية في إدراكهن للسلطة الضابطة .

العدالة والمساواة :

تدل نتائج الجدول رقم (٤٥) والذي يوضح تحليل التابين وقيمة (ف) لدرجات العدل والمساواة كما تراه الطالبات الأكثر مسئولية والأقل مسئولية في التخصصين العلمي والأدبي على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أسلوب العدل والمساواة بين متوسط درجات الأكثر مسئولية ، والأقل مسئولية في الأقسام الأدبية .

كما لا توجد فروق دالة في إدراك العدل بين متوسط درجات الأكثر مسئولية والأقل مسئولية في الأقسام العلمية .

وقد ترجع هذه النتيجة إلى أنه على الرغم من أن مفهوم العدالة العام هو إدراك الابن توافر حقوقه من الوالدين بدرجة توافرها لبقية إخوته إلا أنه بالنسبة للمجتمع المسلم حيث تحاط الفتاة برعاية خاصة ، وتتميز بعدد من المميزات مثل مسئولية الوالدين عنها

أولاً ثم إخوانها (الذكور) في تيسير احتياجاتها اليومية وإلزام ولي أمرها بالنفقة عليها ... إلى غير ذلك من أنماط السلوك التي تجعل شعورها بالمسئولية لا يتمشى مع إدراكها للعدل . فإذا أدركت حصول أخيها مثلاً أو أختها الكبرى على بعض المميزات فإنها تفسرها بما يقوم به الأخ و الأخت الكبرى من مسئوليات نحو الأسرة أي أن الفتاة تفهمت هذه القيم ، واقتنعت بها سواء كانت الفتاة أكثر شعوراً بالمسئولية أو أقل شعوراً بها . فالمسئولية لا تتأثر بإدراك الفتيات للعدالة ، لاقتناع الفتاة بأن معارضتها وعدم تقبلها ذلك يخالف القيم السائدة ، والتي نشأت عليها ويحرمها من عديد من المزايا التي تتمتع بها .

لذا لم تظهر فروق في إدراك العدل بين مجموعات الأكثر مسئولية والأقل مسئولية سواء في التخصص الأدبي أو التخصص العلمي .

وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية في إحدى نتائج الفرض الثالث من عدم وجود علاقة بين التفرقة ، وعدم المساواة وبين المسئولية جدول رقم (٢٠) .

المرونـــــــــة :

يشير جدول رقم (٤٦) إلى أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠,٠١ كما يشير جدول رقم (٤٧) للمقارنات المتعددة بين متوسطات درجات المرونة كما تراه الطالبات الأكثر مسئولية والأقل مسئولية في التخصصين العلمي والأدبي إلى عدم وجود فروق دالة بين متوسط درجات الأكثر مسئولية والأقل مسئولية في الأقسام العلمية .

كما يدل الجدول نفسه على وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ في إدراك المرونة بين متوسط درجات الطالبات الأكثر مسئولية والأقل مسئولية (أقسام أدبية) حيث بلغت متوسطات درجاتهن ٤٣,١٧ ، ٣٩,٢ على التوالي .

كما توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات الطالبات الأكثر مسئولية أقسام أدبية ، وبين متوسط درجات الطالبات الأقل مسئولية (أقسام علمية) . وتوجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط الطالبات الأكثر مسئولية (أقسام علمية) ومتوسط الطالبات الأقل مسئولية (أقسام أدبية) .

وتتضح هذه الفروق من خلال الشكل البياني رقم (١٣) الذي يبين متوسطات درجات المرونة للمجموعات الأربع .

وتفسر الباحثة وجود هذه الفروق الدالة في المرونة بين الأكثر مسئولية والأقل مسئولية في الأقسام الأدبية بما يتسم به أسلوب المرونة من التفهم والحكمة في معاملة الأبناء ولما يقتضيه من الفهم الواضح من جانب الوالدين لما لدى أبنائهم من استعدادات وخصائص نفسية واجتماعية لا بد من أخذها في الاعتبار لدى التعامل معهم .

ومثل هذا النوع من الرعاية يُشعر الابنة بتقبل والديها لها واهتمامهم ، وأنه لا يُسند إليها إلا ما تختاره من مسئوليات وأعمال وحسب قدراتها وخصائصها فتقابل هذا الاهتمام والمراعاة لها بالحرص على أن تكون عند حسن ظنهم بها من حيث كفاءتها وتحملها لمسئولية الأعمال التي قبلت القيام بها عن رضا . ويزيد من فعالية هذا الأسلوب وضرورته أنه يساير ويتمشى مع حاجة الفتاة في المرحلة الجامعية إلى تكوين شخصيتها مما يوجب على الوالدين توخي الحكمة والمرونة في معاملة الأبناء في هذه المرحلة من العمر ، وخاصة إذا حرص الوالدان في السابق على تعريف الأبناء بالحدود الخلقية الاجتماعية .

وأكدت نتيجة الدراسة الحالية دور هذا الأسلوب المتفهم والحكيم في تكوين الشخصية القادرة على القيام بمسئولياتها في جو يدعم فيها الثقة ، ويشعرها بأهمية ما تقوم به .

وتشابهت نتائج دراسات سابقة تناولت أساليب معاملة قريبة من مفهوم المرونة

في علاقته بالمسئولية مثل دراسة فايزة عبد المجيد (١٩٨٠) التي وجدت علاقة دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين التسامح من الأمهات والمسئولية . ودراسة محمد زيدان (١٩٨٣) الذي وجد علاقة دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين الرعاية المتسمة بعدم الجبر وبين الميل نحو قوة الأنا الأعلى (ومن أبرز خصائصه تحمل المسئولية) .

ودراسة الشناوي عبد المنعم (١٩٨١) الذي وجد علاقة سالبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين أسلوب عدم الإكراه وسمة المسئولية .

أما النتيجة الخاصة بعدم وجود فروق في إدراك المرونة بين متوسط درجات الأكثر مسئولية (أقسام علمية) والأقل مسئولية (أقسام علمية) فينطبق في تفسيرها مع ما أشارت إليه الباحثة في تفسير النتيجة السابقة الخاصة بعدم وجود فروق في إدراك التقدير بين متوسط الأكثر مسئولية والأقل مسئولية (أقسام علمية) والذي يتلخص في تأثير مستوى الطموح المرتفع لدى طالبات العلمي سواء الأكثر مسئولية أو الأقل شعوراً بها وصبغه لأسلوب حياة طالبات العلمي بسمات الجدية ومواجهة الصعاب بالمثابرة والعمل على تحقيق أهدافهن ، مما يجعل المسئولية لدى طالبات العلمي لا تتأثر بإدراك المرونة كأسلوب معاملة من الوالدين ، لذا لم تظهر فروق دالة في إدراك المرونة بين الطالبات الأكثر مسئولية والأقل مسئولية (أقسام علمية) .

وكتفسير عام ترى الباحثة أن معاملة الوالدين التي تتسم بالاتزان وتمنح الأبناء قدراً من الثقة في تصرفاتهم مع إحاطتهم بالتشجيع والقبول واتخاذ أسلوب ثابت . كل ذلك من شأنه خلق الجو الأسري الملائم الذي يساعد الأبناء على القيام بالمسئوليات الملقاة على عاتقهم كأقل واجب يستجيبون به تجاه ما يشعرون به من اهتمام وحرص وتقدير أسرتهم لهم .

وبذلك تشير نتائج الدراسة إلى تحقيق الفرض السادس في وجود فروق دالة في أساليب المعاملة الوالدية السوية الحب والقبول ، والتقدير والاهتمام ، السلطة الضابطة ،

المرونة (ما عدا أسلوبي الاستقلال والعدل) بين الطالبات الأكثر مسئولية والطالبات الأقل مسئولية . مما يشير إلى أهمية الدور الذي يقوم به الوالدان في حياة الأبناء نظراً لما يهيئانه من عوامل تتيح تكوين الشخصية القادرة على القيام بمسئولياتها في جو يدعم فيها الثقة ، ويشعرها بأهمية ما تشارك به وما تقدمه من عمل . وبذلك يقدمان للمجتمع شخصيات إيجابية فعالة تحرص على تقدم المجتمع وتطوره .

وأسفرت نتائج البحث الحاليّ عن وجود ارتباط دال إحصائياً بين الطمأنينة النفسية لدى الأبناء وأساليب المعاملة الوالدية : القسوة وإثارة الألم النفسي ، الإهمال والنبذ ، التذبذب ، التفرقة ، التسلط .

كما أسفرت عن وجود ارتباط سالب دال بين الثقة بالنفس لدى الأبناء وبين أساليب المعاملة الوالدية : القسوة وإثارة الألم النفسي ، الإهمال والنبذ ، التذبذب ، التفرقة .

ووجود ارتباط سالب ، ودال بين المسئولية الاجتماعية لدى الأبناء (الفتيات) ، وبين أساليب المعاملة الوالدية : التدليل والحماية الزائدة ، الإهمال والنبذ ، التذبذب .

كما أسفرت النتائج أيضاً عن عدم وجود فروق دالة في إدراك الأساليب التالية من الوالدين : الاستقلال ، التقدير والاهتمام ، والسلطة الضابطة ، والعدل والمساواة ، والمرونة بين الطالبات الأكثر طمأنينة نفسية والأقل طمأنينة .

ووجود فروق في إدراك أسلوب الحب والتقبل ، وأسلوب التقدير والاهتمام ، وأسلوب الاستقلال في المعاملة من الوالدين بين الطالبات الأكثر ثقة بالنفس ، والأقل ثقة (أقسام علمية وأدبية) .

ووجود فروق دالة في إدراك أسلوب التقدير والاهتمام ، السلطة الضابطة وأسلوب

المرونة في المعاملة من الوالدين بين الطالبات الأكثر مسئولية ، والأقل مسئولية (أقسام أدبية) ، وفي إدراك الحب بين الأكثر مسئولية والأقل مسئولية (أقسام علمية وأدبية) .

وإذا جاز للباحثة أن تستند إلى ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج فإنها ترى أن شخصية الطالبة الواثقة من نفسها قد أدركت من خلال معاملة والديها لها أسلوب الاستقلال ومنح الثقة ، وأسلوب الحب ، والتقدير والاهتمام ، والعدل والمساواة .

أما شخصية الطالبة التي تتصف بالمسئولية الاجتماعية (أقسام أدبية) فقد أدركت الحب ، والتقدير والاهتمام ، والسلطة الضابطة وأسلوب المرونة .

وتجدر الإشارة إلى أن نتائج هذا البحث تتحدد بحدود العينة والأدوات المستخدمة فيه ولذلك لا يمكن تعميم نتائجه على طالبات المناطق المختلفة .

ـ توصيات الدراسة

ـ بحوث مقترحة

توصيات :

من منطلق نتائج الدراسة الحالية ، وما لمسته الباحثة أثناء القيام بهذه الدراسة ، تتقدم بمجموعة من التوصيات التي يمكن إيجازها فيما يلي :

١ ـ تنظيم برامج لتوعية الأسرة تقوم بها كافة المؤسسات كالمساجد (خلال خطب الجمعة) ، ووسائل الإعلام من الإذاعة والتلفاز والصحف تستهدف :

ـ توعية الآباء والأمهات بالمسئولية الكبيرة الملقاة على عاتقهم لتنشئة الأبناء .

ـ تعريف الآباء والأمهات بأساليب المعاملة الصحيحة كالحب والتقبل ، والعدالة ، والسلطة الضابطة المتزنة .. وغيرها من الأساليب التي تشعر الأبناء بتقبل آبائهم وأمهاتهم لهم ، وثقتهم بهم حتى يستطيع الأبناء أن ينظروا إلى أنفسهم ، وإلى الآخرين نظرة تفاؤل إيجابية مدركة للعالم كمكان آمن .

ـ تبصير الآباء والأمهات بمضار أساليب المعاملة غير السوية كالعقاب المبرح ، والإهمال والتفرقة .. وأهمية مشاركة الوالدين الأبناء ، ومناقشتهم بتفهم ووعي للإقلاع عن العادات غير المرغوبة .

٢ ـ وبما أن عينة الدراسة الحالية طالبات بالمرحلة الجامعية ، فقد خصّت الباحثة الجامعة بمجموعة من التوصيات :

ـ قيام الكلية بدورها المتكامل مع بقية المؤسسات في إقامة ندوات لتوعية الآباء والأمهات بتعاليم الإسلام وقواعده ، والعمل على غرسها لدى أبنائهم ، وطبع كتيبات متعلقة بهذا المجال وتوزيعها على نطاق واسع على أن يكثر فيها ضرب الأمثلة من سيرة الرسول عليه الصلاة والسلام وأساليبه في معاملة وتربية أفراد

أهل بيته الطاهرين وأتباعه رضي الله عنهم أجمعين .

ـ أن يوجه أعضاء هيئة التدريس بالكليات اهتمامهم إلى نمو شخصية الطالبات من جوانبها المتعـــددة ، وتعزيـــز سمة الطمأنينـــة النفسيـــة لديهن ، والاهتمام بإنماء الاستعداد الأخلاقي إلى أقصى حد ممكن كعملية مستمرة في وسط تربـوي ملائم وتجنب كل ما يعـوق نمو المسئوليـة الاجتماعيـة ، والأخـذ بوسائـل علاج ضعـــف المسئولية .

ـ استخدام أعضاء هيئة التدريس بالكليات للطرق التـي تثير لدى الطالبـات حب الاطلاع والدأب المستمر ، لتحقيق النجاح وتنمية الثقة وتعزيزها في شخصيـات الطالبات .

ـ أن يوجه أعضاء هيئة التدريس بالكليات اهتمامهم بالتعرف على الطالبات الـلاتي يواجهن مشاكل عدم الاطمئنان النفسي وضعف الثقـة بالنـفس ، وعـدم تحمـل المسئوليـة ، وتوعيـة هؤلاء الطالبـات إلى ضرورة استشارة المرشديـن النـفسيين أو مراكز الإرشاد ، والتوجيه النفسي .

ـ تنويع الخدمات الاجتماعيـة بصورة تتكامـل فيها أنـواع المساعـدات بحسب حاجـة الطالبة .

ـ التوسع في العيادات النفسية التي تضم المختصين لعلاج مشاكل الأبناء .

وأخيراً توصية موجهـة إلى الآباء والأمهـات أن يدركـوا قدسيـة المهمـة الملقـاة على عاتقهم ، وعـدم التهرب أو التـقصير نحو أبنائهـم ، بل عليهم أخـذ كافـة السبـل الميسرة لهم ، واستشارة المختصين لعلاج مشاكل أبنائهم .

بحوث مقترحـــــة :

يتضح من خلال نتائج هذا البحث وجود مجموعة من المشكلات يمكن أن تكون موضوعاً لدراسات أخرى ، ومن هذه الدراسات :

ـــ دراسة أثر اختلاف الوالدين في أساليب المعاملـة على سمات شخصيـة الأبنـاء (مثـل المسئولية والثقة بالنفس والطمأنينة النفسية والدافعية للإنجاز) .

ـــ دراسة أثر غيـاب أو الحرمـان من الأم على سمات شخصيـة الأبنـاء (مثـل الطمأنينـة والمسئولية) .

ـــ دراسة تأثير التخصص (العلمي أو الأدبي) في إدراك الأبنـاء بعض أساليب معاملـة الوالدين السوية (مثل الحب) على طمأنينة الأبناء النفسية .

ـــ دراسة علاقة الطمأنينة النفسية ببعض العوامل (مثل القيم) باستخدام مقيـاس للـقيم ملائم للبيئة السعودية .

ـــ دراسة مقارنة بيين أبناء الأمهات العاملات وأبنـاء الأمهـات غير العامـلات في سمات شخصية الأبناء (مثل المسئولية والثقة) .

ـــ بناء مقياس لمفهوم العدالة كأسلوب معاملة من الوالدين ـ من وجهة نظـر الأبنـاء في المجتمع السعودي .

ـــ إجراء بحوث مماثلة للدراسة الحالية على مراحل دراسية مختلفة ، وفي مناطق مختلفـة من المملكة بالمنطقة الغربية أو الوسطى .

والحمد لله رب العالمين .

المراجـــع

- مراجع باللغة العربيـــة
- مراجع باللغة الإنجليزية

مراجـــع باللغـــة العربيـــة :

١ ـ آمال أحمد صادق . « تقنين البروفيل الشخصي لجوردون على البيئة السعودية ».في **بحوث في تقنين الاختبارات النفسية** ، المجلد الأول ، القاهرة : الإنجلو المصرية ، ١٩٧٧م .

٢ ـ ــــــــــــ « تقنين قائمة الشخصية لجوردون على البيئة السعودية » . في **بحوث في تقنين الاختبارات النفسية** ، المجلد الأول ، القاهرة : الإنجلو المصرية ، ١٩٧٧م .

٣ ـ إبراهيم عمر البقاعي الشافعي . « **سر الروح** » . القاهرة : مطبعة السعادة ، ١٩٠٨م .

٤ ـ إبراهيم مصطفى وآخرون . « **المعجم الوسيط** » . الجزء الأول ، دار إحياء التراث العربي ، بدون تاريخ .

٥ ـ أحمد حافظ وأحمد عبد الخالق . «حالة القلق وسمة القلق لدى عينات من المملكة العربية السعودية ».في **مجلة العلوم الاجتماعية** ، المجلد السادس عشر ، العدد الثالث ، الكويت : كلية الآداب ، جامعة الكويت ، ١٩٨٨م .

٦ ـ الإمام أحمد بن حنبل . « **المسند** » . الطبعة الثانية ، الجزء الأول ، بيروت : دار الكتب العلمية ، ١٩٧٨م .

٧ ـ أحمد زكي صالح . « **علم النفس التربوي** » . الطبعة العاشرة ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٧٢م .

٨ ـ أحمد سلامة وعبد السلام عبد الغفار . « **علم النفس الاجتماعي** » . القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٤م .

٩ ـ أحمد عباده سرحان وآخرون . « تصميم وتحليل التجارب » . القاهرة : دار الكتب الجامعية ، ١٩٦٩م .

١٠ـ أحمد عبد الخالق . « الأبعاد الأساسية للشخصية » . الطبعة الرابعة ، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٧م .

١١ـ ———— « استخبارات الشخصية » . القاهرة : دار المعارف ، ١٩٨٠م .

١٢ـ أحمد عزت راجح . « أصول علم النفس » . الطبعة الثامنة ، الإسكندرية : المكتب المصري الحديث ، ١٩٧٠م .

١٣ـ أحمد محمد المهدي إبراهيم . « العلاقة بين المشاركة والمسئولية الاجتماعية عند تلاميذ المرحلة الثانوية » . رسالة ماجستير غير منشورة ، القاهرة : كلية التربية بجامعة عين شمس ، ١٩٨٥م .

١٤ـ آديث ميسر . « كيف نعيش مع الأطفال » . ترجمة سامي الجمال ، القاهرة : النهضة المصرية ، ١٩٦٥م .

١٥ـ آرثر جيتس وآخرون . « علم النفس التربوي » . الكتاب الثالث ، الصحة النفسية في التعلم . ترجمة إبراهيم حافظ وآخرون ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥٥م .

١٦ـ إسحق رمزي . « علم النفس الفردي » . القاهرة : دار المعارف ، ١٩٦١م .

١٧ـ آليس ويتزمان . « التربية الاجتماعية للأطفال » . ترجمة فؤاد البهي السيد ، (الطبعة الثانية) ، القاهرة : النهضة المصرية ، ١٩٥٩م .

١٨ـ أميرة عبد العزيز الديب . « أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بالتسلطية لدى الأبناء » . رسالة ماجستير غير منشورة ، القاهرة : كلية التربية بجامعة

الأزهر ، ١٩٧٩م .

١٩ــ بدر عمر العمر . « دراسة مسحية للدافعية لدى طلبة جامعة الكويت ».في مجلة العلوم الاجتماعية . المجلد الخامس عشر ، العدد الرابع ، الكويت : جامعة الكويت ، ١٩٨٧م .

٢٠ــ جابر عبد الحميد . « نظريات الشخصية » . القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٨٦م .

٢١ــ جابر عبد الحميد وأحمد خيري كاظم . « مناهج البحث في التربية وعلم النفس » . القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٨م .

٢٢ــ جابر عبد الحميد وسليمان الخضري . « دراسات نفسية في الشخصية العربية » . القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٨م .

٢٣ــ جوردن البورت . « نمو الشخصية » . ترجمة جابر عبد الحميد ومحمد الشعبيني ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٦٣م .

٢٤ــ جون كونجر وآخرون . « أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة » . ترجمة أحمد سلامة ، الكويت : مكتبة الفلاح ، ١٩٨٦م .

٢٥ــ ———— « سيكولوجية الطفولة والشخصية » . ترجمة أحمد سلامة وجابر عبد الحميد ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٨٠م .

٢٦ــ حامد زهران . « علم النفس الاجتماعي » . الطبعة الخامسة ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨٤م .

٢٧ــ ———— « التوجيه والإرشاد النفسي » . الطبعة الخامسة ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨٢م .

٢٨ــ ـــــــــــ « **علم نفس النمو** » . الطبعة الخامسة ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٩٠م .

٢٩ــ ـــــــــــ « الأمن النفسي ».في **دراسات تربوية** ، المجلد الرابع ، الجزء التاسع عشر ، القاهرة : رابطة التربية الحديثة ، ١٩٨٩م .

٣٠ــ حامد الفقي . « **دراسات في سيكولوجية النمو** » . الكويت : دار القلم ، ١٩٨٣م .

٣١ــ رمزية الغريب . « **العلاقات الإنسانية في حياة الصغير** » . القاهرة : الإنجلو المصرية ، بدون تاريخ .

٣٢ــ ـــــــــــ « **التقويم والقياس النفسي التربوي** » . القاهرة : الإنجلو المصرية ، ٩٨١م .

٣٣ــ روبرت برنرويتر . « **اختبار الشخصية** » . كراسة التعليمات (أعده للعربية محمد عثمان نجاتي) ، القاهرة : الإنجلو المصرية ، ١٩٦٠م .

٣٤ــ ريتا فائز موسى . « **العلاقة بين الشعور بالأمن عند المراهقين والمراهقات وبعض العوامل الأسرية** » . رسالة ماجستير غير منشورة ، عمان : كلية التربية ، الجامعة الأردنية ، ١٩٨٥م .

٣٥ــ ريموند كاتل . « **اختبار عوامل الشخصية للراشدين** » . (أعده للعربية عطيه هنا ، سيد غنيم ، عبد السلام عبد الغفار) ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٣م .

٣٦ــ زينب شقير . « أثر التفاعل بين أساليب التنشئة الأسرية على أبعاد الشخصية لدى الفتاة الجامعية ».في رسالة **الخليج العربي** . العدد الخامس عشر ، الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٩٠م .

٣٧ــ ساميـة محمـد بن لادن . « **العلاقـة بين التحصيـل وبـعض سمات الشخصيــة لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مدينة الريـاض** » . رسالـة ماجستير غير منشورة ، الرياض : كلية التربية للبنات ، ١٩٨٩م .

٣٨ــ سعد عبد الرحمن . « **القياس النفسي** » . الكويت : مكتبة الفلاح ، ١٩٨٣م .

٣٩ــ سميرة حسن أبكر . « **الحاجة للإيمان وأثرهـا على الأمـن النـفسي** » . رسالـة ماجستير غير منشورة ، جدة : كلية التربية للبنات ، ١٩٨٣م .

٤٠ــ سيد خير الله . « العلاقة بين القدرة على التفكير الابتكاري وبعض أنماط التربية الأسريـة الأموية ».في **بحوث نفسية تربوية** ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٥م .

٤١ــ سيد صبحي . « أثر اتجاه الوالدين على توافق الأبناء في واحة سيـوه في سميـة فهمـي » . **الجمعيـة المصريـة للـدراسات النفسيـة** ، الكتـاب السنـوي الثـالـث ، القاهرة : الهيئة العامة للكتاب ، ١٩٧٦م .

٤٢ــ ———— « **الإنسان وسلوكـه الاجتماعـي** » . القاهـرة : دار مرجـان . الطبعـة الثانية ، ١٩٧٩م .

٤٣ــ ———— « أثر الاتجاهات الوالدية والمستوى الثقافي للوالدين على تنمية الابتكـار ». في **دراسات وبحوث في الابتكار** . القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٦م .

٤٤ــ سيد عثمان . « **كراسة تعليمات اختبار المسئوليـة الاجتماعيـة** » . القاهـرة : الإنجلو المصرية ، ١٩٧٣م .

٤٥ــ ———— « **المسئوليـة الاجتماعيـة والشخصيـة المسلمـة** » . القاهـرة : الإنجلو المصرية ، ١٩٨٦م .

٤٦ــ سيد غنيم . « **سيكولوجية الشخصية** » . القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٨٧م .

٤٧ـ شيخة الشريف . « **المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتحصيل للفتاة المراهقة ودور خدمة الفرد حيالها** » : رسالة ماجستير غير منشورة ، الرياض : المعهد العالي للخدمة الاجتماعية ، ١٩٨٤م .

٤٨ـ الشناوي عبد المنعم الشناوي . « **أساليب معاملة الآباء كما يقررها الأبناء وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لهؤلاء الأبناء** » . رسالة ماجستير غير منشورة ، الزقازيق : كلية التربية ، جامعة الزقازيق جمهورية مصر العربية ، ١٩٨١م .

٤٩ـ صباح قاسم الرفاعي . « **علاقة أساليب المعاملة الوالدية والزوجية باستمرار زواج الأبناء (الإناث) أو فشلهن** » . رسالة ماجستير غير منشورة ، مكة المكرمة : جامعة أم القرى ، ١٩٩٠م .

٥٠ـ صلاح مخيمر وعبده رزق . « **سيكولوجية الشخصية . دراسة الشخصية وفهمها** » ، القاهرة : الإنجلو المصرية ، ١٩٦٨م .

٥١ـ عادل الأشول . « **سيكولوجية الشخصية** » . القاهرة : الإنجلو المصرية ، ١٩٧٨م .

٥٢ـ العادل أبو علام . « **قياس الثقة بالنفس عند الطالبات في مراحل الدراسة الثانوية والجامعية** » . الكويت : مؤسسة الصباح ، ١٩٧٨م .

٥٣ـ عباس إبراهيم متولى . « المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بالقيم لدى شباب الجامعة ». في **بحوث المؤتمر السنوي لعلم النفس في مصر** ، الجزء الثاني ، القاهرة : الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، ١٩٩٠م .

٥٤ـ عبد الحليم محمود . « **الأسرة وإبداع الأبناء** » . القاهرة : دار المعارف ، ١٩٨٠م .

٥٥ـ عبد الرحمن بدوي . « **الأخلاق النظرية** » . الكويت : دار سالم للطباعة ، ١٩٧٥م .

٥٦ـ عبد السلام عبد الغفار . « **مقدمة في الصحة النفسية** » . القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٨م .

٥٧ـ عبد العزيز القوصي . « **أسس الصحة النفسية** » . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، الطبعة الخامسة ، ١٩٧٥م .

٥٨ـ عبد القادر ملحم . « **أثر الخبرة الجامعية في مستوى الثقة البيشخصية عند طلبة الجامعة الأردنية** » . رسالة ماجستير غير منشورة ، عمان : الجامعة الأردنية ، ١٩٨٥م .

٥٩ـ عبد الكريم قاسم أبو الخير . « **أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالاضطرابات السلوكية** » . رسالة ماجستير غير منشورة ، مكة المكرمة : جامعة أم القرى ، ١٩٨٥م/١٤٠٥هـ .

٦٠ـ عبد الله عبد الحي موسى . « **دراسات في علم النفس** » . القاهرة : دار الثقافة للنشر ، ١٩٨٣م .

٦١ـ عبد الله علوان . « **تربية الأولاد في الإسلام** » . الطبعة الثالثة ، الجزء الأول ، بيروت وحلب : دار السلام ، ١٩٨١م .

٦٢ـ عفاف الدباغ . « **العلاقة بين ممارسة طريقة العمل مع الجماعات في محيط الخدمة الاجتماعية وتنمية المسئولية الاجتماعية** » . رسالة ماجستير غير منشورة ، الرياض : المعهد العالي للخدمة الاجتماعية ، ١٩٨٤م .

٦٣ـ علاء الدين كفافي . « تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي ». في **المجلة العربية للعلوم الإنسانية** ، العدد الخامس والثلاثون ، المجلد التاسع ، الكويت : مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت ، ١٩٨٩م .

٦٤ــ فائز الحاج . « **الصحة النفسية** » .. الطبعة الثانية ، بيروت ودمشق : المكتب الإسلامي ، ١٩٨٤م .

٦٥ــ فؤاد أبو حطب وسيد عثمان . « **التقويم النفسي** » . الطبعة الثانية ، القاهرة : الإنجلو المصرية ، ١٩٧٦م .

٦٦ــ فؤاد البهي السيد . « **علم النفس الإحصائي** » . الطبعة الثالثة ، القاهرة : دار الفكر ، ١٩٧٩م .

٦٧ــ فادية داوود . « **العلاقة بين الاتجاهات الوالدية وتقبل الذات وتقبل الآخرين والتوافق الدراسي** » . رسالة ماجستير غير منشورة ، القاهرة : كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٧٩م .

٦٨ــ فاروق عبد السلام . « **كراسة تعليمات مقياس الطمأنينة النفسية** » . القاهرة : مكتبة الخانجي ، ١٩٧٩م .

٦٩ــ فاروق عبد السلام ومحمد جميل منصور . « **النمو من الطفولة إلى المراهقة** » . جدة : مكتبة تهامة ، ١٩٨٠م .

٧٠ــ فاطمة حسن الوادي . « **الاتجاهات الوالدية من وجهة نظر الأبناء وعلاقتها بالتحصيل للتلميذات في شهادة الكفاءة المتوسطة** » . رسالة ماجستير غير منشورة ، مكة المكرمة : جامعة أم القرى ، ١٤٠٥هـ .

٧١ــ فايزة عبد المجيد . « **التنشئة الاجتماعية للأبناء وعلاقتها ببعض سماتهم الشخصية وأنساقهم القيمية** » . رسالة دكتوراة غير منشورة ، القاهرة : كلية الآداب ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٠م .

٧٢ــ فوزية دياب . « **نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة** » . القاهرة : النهضة

المصرية ، ١٩٧٨م .

٧٣- فوزي غبريال . « تقنين استبيان الشخصية لتلاميذ التعليم الأساسي ».في **المؤتمر السنوي الأول لعلم النفس في مصر** ، القاهرة : الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، ١٩٨٥م .

٧٤- فوقية محمد زايد . « دراسة مقارنة للعلاقة بين المسئولية الاجتماعية والقلق لدى عينة من الطالبات المصريات والسعوديات في المرحلة الجامعية ».في **مجلة كلية الدراسات الإنسانية** ، العدد السادس ، القاهرة : جامعة الأزهر ، ١٩٨٨م .

٧٥- ك. هول ، ج. لندزي . « **نظريات الشخصية** » . ترجمة فرج أحمد فرج وآخرون ، القاهرة : الهيئة العامة للتأليف والنشر ، ١٩٦٩م .

٧٦- كمال دسوقي . « **النمو التربوي للطفل والمراهق** » . القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٩م .

٧٧- كمال مرسى . « علاقة مشكلات التوافق في المراهقة بإدراك المعاملة الوالدية في الطفولة ». في **المجلة التربوية** ، المجلد الثالث ، العدد العاشر ، الكويت : كلية التربية ، جامعة الكويت ، ١٩٨٦م .

٧٨- ———— « **القلق وعلاقته بالشخصية في مرحلة المراهقة** » ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٨م .

٧٩- كونستاس فوستر . « **تربية الشعور بالمسئولية** » . الطبعة الثانية ، ترجمة خليل كامل إبراهيم ، القاهرة : النهضة المصرية ، ١٩٦٣م .

٨٠- لويس مليكة وآخرون . « **الشخصية وقياسها** » . القاهرة : النهضة المصرية ، ١٩٥٩م .

٨١ــ ليلى المزروع . « **دراسة لأساليب التنشئة الأجتماعية عند الأمهات السعوديات** » . رسالة دكتوراة غير منشورة ، الرياض : كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الإمام محمد بن سعود ، ١٩٨٨م .

٨٢ــ محمد أحمد دسوقي . « **العلاقة بين الميول المهنية وبعض سمات الشخصية** » . رسالة ماجستير غير منشورة ، القاهرة : كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٦م .

٨٣ــ محمد بن إسماعيل البخاري . « **صحيح البخاري** » . الجزء السابع ، بيروت : دار إحياء التراث العربي ، بدون تاريخ .

٨٤ــ ———— « **صحيح البخاري** » . الجزء التاسع ، بيروت : دار إحياء التراث العربي ، بدون تاريخ .

٨٥ــ محمد بيصار . « **العقيدة والأخلاق** » . بيروت : دار الكتاب اللبناني ، ١٩٧٣م .

٨٦ــ محمد بيومي علي . « الأحداث الجانحون وتنشئتهم الأسرية ، دراسة ميدانية بالمدينة المنورة ». في **ندوة الطفل والتنمية** ، الجزء الخامس ، وزارة التخطيط ، الرياض ، ١٩٨٧م ، ص ص ١٥٠٥ ــ ١٦١٨ .

٨٧ــ محمد الحجار . « **الطب السلوكي المعاصر** » . بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٨٩م .

٨٨ــ محمد السيد الهابط . « **دعائم صحة الفرد النفسية** » . الإسكندرية : المكتب الجامعي الحديث ، ١٩٨٧م .

٨٩ــ محمد عبد الحميد زيدان . « **بعض سمات الشخصية للطلبة في الجامعات الأردنية وعلاقتها برعاية الوالدين** » . رسالة دكتوارة غير منشورة ، دمشق :

كلية التربية ، جامعة دمشق ، ١٩٨٣م .

٩٠ـ محمد عبد الغفار وصلاح مراد . « بعض الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء والتحصيل والذكاء للتلاميذ ذوي المشكلات السلوكية والتلاميذ العاديين في المرحلة الإعدادية ».في بحوث وقراءات في علم النفس ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٥م .

٩١ـ محمد عثمان نجاتي . « القرآن وعلم النفس » . بيروت : دار الشروق ، ١٩٨١م .

٩٢ـ محمد علي حسن . « دراسة تحليلية لشخصية الطلاب المتفوقين في جمهورية مصر العربية والمتطلبات التربوية والنفسية لرعايتهم ».في مجلة التربية الحديثة ، العدد الثالث ، السنة الثالثة والأربعون ، ١٩٧٠م .

٩٣ـ محمد عماد الدين ورشدي فام . « مقياس الاتجاهات الوالدية » ، الدليل والمعايير الاحصائية . الكويت : دار القلم ، ١٩٨٦م .

٩٤ـ محمد المري إسماعيل . « العلاقة بين تقدير الذات وبعض صفات الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ».في مجلة كلية التربية ، المجلد الثاني ، العدد الثالث . الزقازيق : جامعة الزقازيق ، ١٩٨٧م .

٩٥ـ محمد مصطفى زيدان . « النمو النفسي للطفل والمراهق » . جدة : دار الشروق ، ١٣٩٩هـ .

٩٦ـ محمد بن مكرم ابن منظور . « لسان العرب » .الجزء العاشر ، بيروت : دار صادر ، بدون تاريخ .

٩٧ـ ———— « لسان العرب » .الجزء الثالث عشر ، بيروت : دار صادر ، بدون تاريخ .

٩٨ـ محمد نسيم رأفت وآخرون . « دراسة مقارنة عن شخصية المتفوقين والعاديين من طلبة المدارس الثانوية العامة ».في **المجلة الاجتماعية القومية** ، المجلد الرابع ، العدد الثاني ، ١٩٦٧م ، ص ص ٣٣ ـــ ٥٤ .

٩٩ـ محمد نصار . « **دراسات في فلسفة الأخلاق** » . الكويت : دار القلم ، ١٩٨٢م .

١٠٠ـ محمد يحيى العجيزي . « المكانة السوسيومترية والمسئولية الاجتماعية ».في **بحوث ودراسات في العلوم الاجتماعية** ، السنة الثانية ، الرياض : جامعة الإمام محمد بن سعود ، ١٩٨٧ ، ص ص ٢٦٧ ـــ ٢٩٣ .

١٠١ـ محمود حسن . « **الأسرة ومشكلاتها** » . بيروت : دار النهضة العربية ، ١٩٨١م .

١٠٢ـ محمود السيد أبو النيل . « **علم النفس الاجتماعي** » . الطبعة الرابعة ، الجزء الثاني . بيروت : دار النهضة العربية ، ١٩٨٥م .

١٠٣ـ محمود عبد القادر . « **دراسة تجريبية لأساليب الثواب والعقاب التي تتبعها الأسرة في تدريب الطفل وأثرها على شخصية الأبناء** ».رسالة دكتوراة غير منشورة ، القاهرة : جامعة القاهرة ، ١٩٦٦م .

١٠٤ـ محمود عطا حسين . « مفهوم الذات وعلاقته بمستويات الطمأنينة الانفعالية ».في **مجلة العلوم الاجتماعية** ، المجلد الخامس عشر ، العدد الثالث ، الكويت : جامعة الكويت ، ١٩٨٧م .

١٠٥ـ محيي الدين حسين . « أساليب تنشئة الأسر المصرية لفتياتها الجامعيات وعلاقتها بسلوكهن العدواني ».في **قراءات في علم النفس الاجتماعي** ، المجلد الرابع ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة ، ١٩٨٥م .

١٠٦ـ مسلم بن الحجاج النيسابوري . « **صحيح مسلم** » . الجزء الرابع ، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي ، بيروت : دار إحياء الكتب العربية . بدون تاريخ .

١٠٧ـ مصطفى تركي . « **الرعاية الوالدية وعلاقتها بشخصية الأبناء** » . رسالة دكتوراة منشورة ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٤م .

١٠٨ـ مصطفى درويش وعبد التواب عبد الله . « متغير المستوى الاجتماعي ـ الاقتصادي للأسرة في البحوث الاجتماعية والتربوية والنفسية ».في **مجلة كلية التربية** ، العدد الخامس ، أسيوط : مطبعة جامعة أسيوط ، ١٩٨٩م .

١٠٩ـ مصطفى فهمي . « **علم النفس الإكلينكي** » . القاهرة : مكتبة مصر ، ١٩٦٧م .

١١٠ـ مصطفى فهمي ومحمد القطان . « **علم النفس الاجتماعي** » . القاهرة : الإنجلو المصرية ، ١٩٧٥م .

١١١ـ مصلحة الإحصاءات العامة . « **الأرقام القياسية لتكاليف المعيشة لجميع سكان المدن وللسكان السعوديين ذوى الدخل المتوسط** » . الرياض : مكتبة وزارة التخطيط . نوفمير ، ١٩٨٩م .

١١٢ـ مغاوري عبدالحميد مرزوق . « **دراسة للعلاقة بين المسئولية الاجتماعية وبعض جوانب التوافق الشخص والاجتماعي** ». رسالة ماجستير غير منشورة ، الزقازيق : كلية التربية بجامعة الزقازيق ، ١٩٨١م .

١١٣ـ ميّ السالم . « **بعض سمات شخصية المرأة السعودية في ضوء متغيري التعليم والعمل** » . رسالة ماجستير غير منشورة ، الرياض : جامعة سعود ، ١٩٨٨م .

١١٤ـ ميسرة طاهر . « **أساليب المعاملة الوالدية الاختلاف والاتفاق فيها كما يراها الأبناء** » . رسالة ماجستير غير منشورة ،مكة المكرمة :جامعة أم القرى ، ١٣٩٩هـ/١٩٧٩م .

١١٥ـ ــــــــــ. « أساليب المعاملة الوالدية وبعض جوانب الشخصية ». في **بحوث نفسية وتربوية** ، العدد الأول ، الرياض : دار الهدى ، ١٩٩٠م/ ١٤١٠هـ .

١١٦ـ نبيلة حنا . « **اتجاهات الوالدين وأثرها في تكيف المراهقات** » . رسالة ماجستير غير منشورة ، القاهرة : كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٥٩م .

١١٧ـ نرفانا عبد السلام . « **الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بتقبل الذات والآخرين لدى تلميذات المرحلة المتوسطة** » . رسالة ماجستير غير منشورة ، مكة المكرمة : جامعة أم القرى ، ١٤٠٥هـ .

١١٨ـ نفيسة فهمي نصير . « **العلاقة بين الاتجاهات الوالدية في التنشئة ومفهوم الذات عند الأبناء** » . رسالة ماجستير غير منشورة ، القاهرة : جامعة عين شمس ، ١٩٧٦م .

١١٩ـ نورة الفريح . « **مستوى الطموح لدى الطالبة الجامعية وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية** » . رسالة دكتوراة غير منشورة ، الرياض : كلية التربية للبنات ، ١٩٩٠م .

١٢٠ـ هاريسون جف وآخرون . « **مقياس المسئولية الاجتماعية** » . ترجمة صلاح أبو ناهية ورشاد موسى ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٨٧م .

١٢١ـ هدى قناوي . « **الطفل وتنشئته وحاجاته** » . الطبعة الثانية ، القاهرة : الإنجلو المصرية ، ١٩٨٨م .

REFERENCES IN ENGLISH :-

122. Allport, G.W. " Pattern and Growth in Personality ". New York, Rinehart & Winston, 1961.

123. Al-Nefaey, A. Abdullah."The Relationship between Moral Development, Parental Discipline, and Parental Education among college students in Saudi Arabia". Dissertation Abstract, Vol. 49 no. 9 March , 1989.

124. Arnn, Jr. Jw." Self-Security perception Involving Multi cultural Populations."A dissertation For ph. D. East Texas state university, 1972, Ann Arbor: University Microfilms International, 1983.

125. Balswick, J.,& Macrides, C. "Parental Stimulus For Adolescent Rebellion"in. Reading in child Development. New York, Macmillan publishing co. (2 nd ed) 1977 , 403 - 412 .

126. Barnett, Rosalind., et al. " Quality of Adult Daughter's Relationships with Their Mothers and Fathers: Effects on Daughter's Well-Being and Psychological Distress". Wellesley college center for Research on Women, Wellesley,MA. U.S.A., 1988 .

127. Becker, W.C., et al. " Factors in Parental Behaviour in children". J. consult psychol,Vol. 23, 1959, 107 - 118 .

128. Brophy, Jere " Child Development and Socialization", Crawfordsville, Indiana, U.S.A. by

Donnelley & sons company, 1977.

129. Chauhan, S.S. "Advanced Educational Psychology".New-delhi, Viskas Publishing, 1978.

130. English, H.B.,&English, A.C. "A comprehensive Dictionary of psychological and psychoanalytical Terms. London: Longman , 1958.

131. Ericksen, L. Bell, L. " Family process and child Development". Some preliminary Findings. 129 450 th Ed. Sep 76.The British Library, Document supply centre.

132. Erikson, E. "Childhood and Society", New York, Norton, 1950.

133. Good, C.V. " Dictionary of Education". New York , McGraw - Hill, 1973.

134. Guilford, J.P. " Personality ". New York, McGraw Hill, 1959.

135. Hauser, R.J. "The value of Abraham H. Maslow's personality Theory for understanding the Approach to christain prayer in selected writings of Thomas merton.A Dissertation for ph. D. The catholic university of America . Ann Arbor: U. M.I. 1973.

136. Heilbrun, A.B.,& Harrells,S."Perceived Maternal Child Rearing Patterns and the Effects of social non reaction upon Achievement Motivation," Child Development , 38, 1967, 267 - 281.

137. Hoffman, M.L. "Conscience, Personality and Socialization Techniques". Human Development ., 13, 1970, 90 - 126.

138. Isaacson, A.D. "Self-esteem and Self-Efficacy of Single Women". Diss. Abstract, Hahnernann University Graduate school, Vol.50 no. 6, 1989.

139. Kashani, J., et al. "Personality, psychiatric disorders, and Parental Attitude among a community Sample of Adolescents".J. Amer Acad. Child Adol. psychiat., 26 , 6; 1987, 879 - 885.

140. Lynch, M., Hebeisen, A., Gergen, K." Self - concept. Advances in Theory and Research". Cambridge, Massachusetts. Harper & Row , 1981.

141. Mueller, D.J. " Differences in Social Responsibility among varions groups of college students". Dissertation Abs. Int. 1970.

142. Robbins, E., et al. " High School and Senior School, Drug users and Non-Users. Acomparison of Personality Traits and Perception of Parental Attitudes and Practices". New York University, Medical center , 1981.

143. Rohner, E.C., et al. "Perceived Parental Acceptance - Rejection and the Development of children's Locus of control". J. of Psychol., 104, 1980, 83 - 86.

144. Rotter, Julian B. " A new Scale for the Measurement

of Interper-sonal Trust." Applications of a Social Learning Theory of Personality, New York : Holt Rinehart & winston, 1972, 295 - 306 .

145. ----------------, " Generalized Expectancies for Internal versus External control of Reinforcement ". Psychological Monographs: General and Applied. 80 (1) 1966, 1-28.

146. Sears, R., Maccoby, E., & Levin, H. " Patterns of child Rearing." Evanston, III: Row, Reterson Co., 1957.

147. Shah, Mojallali. " Adolescents, Perception of Parental Bahaviour to Ward Them and Its Relationship with sex, Delinquency , And Security". A dissertation for ph. D., North Texas state university, 1972,Ann Arbor: U.M.I.

148. Siegelman, M. " College students Personality corrlates of Early parent - child Relationships". J. consult psychol. Vol. 29,No. 6, 1965, 558 - 564.

149. Sullivan, J.L. " Imitative Learning, Family constellation and the development of Attitudes of Responsibility in children". A dissertation for ph. D. ohio state university , 1972 , Ann Arbor : U.M.I.

150. Vernon, J., Nordby & Calvin, S.H." A guide to Psychologists and Their concepts". Sanfrancisco,W.H. Freeman and company, 1974.

151. Wolman, B. " Dictionary of behavioral science". N.Y. Rinehart Co. 1973.

الملاحق

(١) مقياس أساليب المعاملة الوالدية في صورته المعدلة وجدول بأرقام عبارات المقاييس الفرعية لمقياس أساليب المعاملة .

(٢) الثقة بالنفس في صورته النهائية . وجدول بالعبارات الإيجابية والسلبية للمقياس .

(٣) الطمأنينة النفسية (المكوّن من ٧٤ فقرة) .

(٤) المسئولية الاجتماعية في صورته المعدّلة .

(٥) بيانات شخصية .

(٦) ملحق بالعبارات الأصلية والتعديلات التي تم إجراؤها عليها بمقياس المسئولية الاجتماعية لسيد عثمان .

(٧) المعادلات الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج البحث .

(٨) أسماء أعضاء لجنة التحكيم لمقياس الثقة بالنفس ، ومقياس المسئولية الاجتماعية ومقياس أساليب المعاملة الوالدية .

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق رقم (١)
تعليمــــــات

أختـي الطالبــة :

من المعروف أن أساليب المعاملة الوالدية تختلف من أسرة إلى أخـرى باختـلاف الظـروف والمواقـف التي تمر بها وبالتالي في مدى تأثيرها عليها .

لذا سوف تجدي ـ أختي الطالبـة ـ عبـارات متضمنـة مجموعـة من الاستـفسارات التـي تعـكس نوعية المعاملة الوالدية والتي أرجو منك إبـداء الـرأي فيها مع العلـم أنـه ليست هنـاك إجابـات صحيحـة وأخرى خاطئة ولكن هناك اختلاف في الرأي بحسب ما تشعرين به وما يحدث حولك .

لهذا أرجو أن تكون إجابتك بوضع علامة (√) في إحدى الأعمدة المخصصة لكل من :

يحدث دائماً ــ يحدث أحياناً ــ لا أدري ــ لا يحدث إلا نادراً ــ لا يحدث أبداً .

تأكدي من وضع علامة (√) في المكان المخصص لها .

تأكدي من أنك تضع علامتك تحت نفس رقم العبارات التي تجيب عنها .

تأكدي أنك أجبت على جميع الأسئلة قبل تسليمك ورقة الإجابة .

كما تأكدي أن هذه المعلومات سرية ولأغراض البحث العلمي فقط .

الباحثـــة

	العبــــــــارات	يحدث دائماً	يحدث أحياناً	لا أدري	لا يحدث إلا نادراً	لا يحدث أبداً
١	تجعلني والدتي مسئولة عن القيام ببعض الأعمال في البيت	.....	.....	.....	.....	.....
٢	عندما يخطىء أحد منا يتركه والدي يفلت من العقاب بسهولة	.....	.....	.....	.....	.....
٣	تشعرني والدتي بأنني صديقة لها عندما تتحدث معي عما يخصها	.....	.....	.....	.....	.....
٤	يقوم والدي بالأعمال التي يطلبها منا إذا لم نقم بها نحن	.....	.....	.....	.....	.....
٥	تقول والدتي أنه من الأفضل أن أقوم بنفسي بالأعمال التي تخصني	.....	.....	.....	.....	.....
٦	يسامحني والدي بسهولة عندما أسيء التصرف	.....	.....	.....	.....	.....

	العبـــــــارات	يحدث دائماً	يحدث أحياناً	لا أدري	لا يحدث إلا نادراً	لا يحدث أبداً
٧	تترك والدتي تحديد الأعمال التي أرى أني أستطيع القيام بها	.....	.....	.....	.....	.....
٨	يحقق لنا والدي بسهولة كل ما نطلب	.....	.....	.....	.....	.....
٩	تجعلني والدتي أتحمل مسئولية ما أكلف به من أعمال	.....	.....	.....	.....	.....
١٠	لا تحاسبني والدتي على ما أرتكبه من أخطاء في البيت	.....	.....	.....	.....	.....
١١	يحاول والدي أن يشركني معه فيطلب مني معرفة رأيي	.....	.....	.....	.....	.....
١٢	تحقق والدتي رغباتي دون مناقشتي	.....	.....	.....	.....	.....
١٣	يحب والدي أن نتحدث معه بصراحة إذا تضايقنا من معاملته لنا	.....	.....	.....	.....	.....
١٤	لا تكلفني والدتي بشيء من الأعمال التي أقوم بها في غيابها	.....	.....	.....	.....	.....
١٥	يحرص والدي على معرفة رأيي في بعض ما يريد إحضاره لي	.....	.....	.....	.....	.....
١٦	تحرص والدتي على مرافقتي عند زيارة صديقاتي	.....	.....	.....	.....	.....
١٧	يفضل والدي أن أعتمد على نفسي في أداء واجباتي المدرسية	.....	.....	.....	.....	.....
١٨	تحب والدتي ألا ترهقني معها في البيت	.....	.....	.....	.....	.....
١٩	تحاول والدتي أن تشجعني على القيام بالأعمال التي أحبها	.....	.....	.....	.....	.....
٢٠	تتولى والدتي عمل ما يخصني إذا لم أقم به بنفسي	.....	.....	.....	.....	.....
٢١	يهم والدي أن يطيب خاطري عندما أكون حزينة	.....	.....	.....	.....	.....
٢٢	تحاول والدتي أن تذكرني بمن هن أفضل مني	.....	.....	.....	.....	.....
٢٣	يحب والدي أن يراني عند عودته من عمله	.....	.....	.....	.....	.....
٢٤	لا يتقبل والدي ووالدتي أخطائي البسيطة التي لا أقصدها	.....	.....	.....	.....	.....
٢٥	تشعر بي والدتي عندما أكون حزينة	.....	.....	.....	.....	.....

العبـــــــــــارات	يحدث دائماً	يحدث أحياناً	لا أدري	لا يحدث إلا نادراً	لا يحدث أبداً
٢٦ يعاقبني والدي عندما أخطئ دون معرفة سبب الخطأ	.....	.....	.....	.....	.....
٢٧ تقلق والدتي عليّ عندما أكون بعيدة عنها	.....	.....	.....	.....	.....
٢٨ يحاول والدي إظهار أخطائي البسيطة أمام بقية إخوتي	.....	.....	.....	.....	.....
٢٩ تسر والدتي لتقدير مدرساتي لي	.....	.....	.....	.....	.....
٣٠ يتمنى والدي لو لم يكن لديه أبناء	.....	.....	.....	.....	.....
٣١ من السهل أن أتفاهم مع والدتي على أي شيء يهمني	.....	.....	.....	.....	.....
٣٢ يقوم والدي بعقابنا بالضرب	.....	.....	.....	.....	.....
٣٤ لا ترضى والدتي عن أعمالي مهما حاولت أن أرضيها	.....	.....	.....	.....	.....
٣٥ يحب والدي قضاء كل ما يملك من الوقت بيننا في نزهة	.....	.....	.....	.....	.....
٣٦ تكرر والدتي أنني عاجزة عن القيام بأي عمل	.....	.....	.....	.....	.....
٣٧ أشعر بالراحة مع والدتي عندما أتحدث معها عن همومي	.....	.....	.....	.....	.....
٣٨ تهزأ بي والدتي أمام الآخرين	.....	.....	.....	.....	.....
٣٩ تخفف عني والدتي آلامي عندما أكون متضايقة	.....	.....	.....	.....	.....
٤٠ تتمنى والدتي لو لم يكن لديها ابنة مثلي	.....	.....	.....	.....	.....
٤١ يشجعني والدي على الاهتمام بدراستي	.....	.....	.....	.....	.....
٤٢ تجعلني والدتي أشعر من تصرفاتها بأنني لست محبوبة لديها	.....	.....	.....	.....	.....
٤٣ يهم والدي أن أتحدث معه عن بعض الأمور التي تتعلق بي	.....	.....	.....	.....	.....
٤٤ لا تقدر والدتي الأعمال التي أقوم بها في البيت معها	.....	.....	.....	.....	.....
٤٥ تهتم والدتي بمعرفة سبب تأخري عن الحضور من الكلية	.....	.....	.....	.....	.....

العبـــــــارات	يحدث دائماً	يحدث أحياناً	لا أدري	لا يحدث إلا نادراً	لا يحدث أبداً
٤٦ لا يستجيب والدي للشيء الذي أريده بسهولة	.....	.....	.....	.....	.....
٤٧ تحرص والدتي على الإجابة عن الأسئلة التي أوجهها لها	.....	.....	.....	.....	.....
٤٨ يفضل والدي قضاء وقت فراغه بعيداً عنا	.....	.....	.....	.....	.....
٤٩ تهتم والدتي بمتابعة ما يحدث لي في الكلية	.....	.....	.....	.....	.....
٥٠ لا يتحدث معي والدي كثيراً	.....	.....	.....	.....	.....
٥١ يقدر والدي ما أقوم به من أعمال حسنة	.....	.....	.....	.....	.....
٥٢ لا يهم والدتي أن تعاتبني عندما أخطىء	.....	.....	.....	.....	.....
٥٣ تهتم والدتي بتهيئة الجو المناسب لدراستي واستذكاري	.....	.....	.....	.....	.....
٥٤ لا يهتم والدي بالسؤال عني إذا لم يرني	.....	.....	.....	.....	.....
٥٥ تحرص والدتي على أن أحافظ على مستواي الدراسي	.....	.....	.....	.....	.....
٥٦ لا يعرف والدي في أي سنة دراسية أنا	.....	.....	.....	.....	.....
٥٧ تهتم والدتي بالبقاء معنا أكثر من اهتمامها بزياراتها	.....	.....	.....	.....	.....
٥٨ لا تهتم والدتي برأيي مهما كانت له أهميته	.....	.....	.....	.....	.....
٥٩ تحب والدتي أن أهتم بملابسي عند ذهابي للكلية	.....	.....	.....	.....	.....
٦٠ لا تهتم والدتي بتوجيهي عندما تعرف أنني مقصرة في دراستي	.....	.....	.....	.....	.....
٦١ يهتم والدي بأن أرجع في موعدي من الكلية	.....	.....	.....	.....	.....
٦٢ تمنعني والدتي من عمل ما أريده بقولها بأنه خاطىء وتسمح لي بعمله بعد ذلك	.....	.....	.....	.....	.....
٦٣ عندما يعرف والدي سبب خطئي في شيء يحاول تنبيهي لتصحيحه	.....	.....	.....	.....	.....
٦٤ تشجعني والدتي على العمل في البيت ثم تقلل من قيمة ما أعمله	.....	.....	.....	.....	.....
٦٥ يسمح لنا والدي بالترفيه بشرط عدم التمادي فيه	.....	.....	.....	.....	.....
٦٦ يوافق والدي على الأشياء التي نطلبها منه إذا كان مزاجه معتدلاً	.....	.....	.....	.....	.....

العبـــــــــارات	يحدث دائماً	يحدث أحياناً	لا أدري	لا يحدث إلا نادراً	لا يحدث أبداً
٦٧ تحاول والدتي إنهاء الخلافات التي تحدث بين أخوتي بعد معرفة السبب	.....	.....	.....	.....	.....
٦٨ يأمرني والدي باتباع تصرف معين في موقف لكنه ينساه في المواقف المشابهة	.....	.....	.....	.....	.....
٦٩ تعاتبني والدتي عندما لا أطيع نصيحتها	.....	.....	.....	.....	.....
٧٠ تحاول والدتي التدخل في معاملة والدي لنا	.....	.....	.....	.....	.....
٧١ يشجعنا والدي على حسن استغلال الوقت فيما يفيدنا	.....	.....	.....	.....	.....
٧٢ تعدني والدتي بتحقيق ما أطلبه منها ولكنها لا تنفذه لي	.....	.....	.....	.....	.....
٧٣ عندما أقرأ كتاباً لا يدخل في دراستي توجهني والدتي لما هو أفضل منه	.....	.....	.....	.....	.....
٧٤ يمنعني والدي بشدة عما أريد عمله ثم يسمح بعد ذلك به	.....	.....	.....	.....	.....
٧٥ لا يختلف والدي في أسلوب توجيههما لي عندما أسيء التصرف	.....	.....	.....	.....	.....
٧٦ ترهقني والدتي معها في البيت ثم تطلب مني المحافظة على دراستي	.....	.....	.....	.....	.....
٧٧ لا تنسى والدتي شيئاً تطلبه مني	.....	.....	.....	.....	.....
٧٨ يهدد والدي بعقابي عندما أخطىء ثم يتغاضى عن تهديده بعد ذلك	.....	.....	.....	.....	.....
٧٩ تذكرني والدتي عندما أنسى واجباتي الدراسية	.....	.....	.....	.....	.....
٨٠ يعدنا والدي بأشياء ثم لا يحاول الوفاء بما وعد	.....	.....	.....	.....	.....
٨١ تهتم والدتي بي مثل اهتمامها ببقية أخوتي	.....	.....	.....	.....	.....
٨٢ يهم والدي أن أنفذ كلام أخي الأكبر حتى لو كان مخطئاً	.....	.....	.....	.....	.....
٨٣ تحرص والدتي على توزيع مسئوليات المنزل علينا جميعاً	.....	.....	.....	.....	.....

العبـــــــارات	يحدث دائماً	يحدث أحياناً	لا أدري	لا يحدث إلا نادراً	لا يحدث أبداً
٨٤ يقول والدي بأن البنت مكانها البيت والولد مكانه العمل	.....	.....	.....	.....	.....
٨٥ تمتدح والدتي جهدي كما تمتدح جهد أخوتي في البيت معها	.....	.....	.....	.....	.....
٨٦ يشعرني والدي بأن أختي الصغرى أفضل مني	.....	.....	.....	.....	.....
٨٧ تقوم والدتي بمتابعتي في الدراسة مثل بقية أخوتي	.....	.....	.....	.....	.....
٨٨ تتحدث والدتي بأن مستقبل الولد أهم من مستقبل البنت	.....	.....	.....	.....	.....
٨٩ يحب والدي أن يقضي وقت فراغه معنا جميعاً	.....	.....	.....	.....	.....
٩٠ تكلفني والدتي بمسئوليات البيت أكثر من بقية أخوتي	.....	.....	.....	.....	.....
٩١ يحرص والدي على معرفة مستوانا جميعاً في الدراسة	.....	.....	.....	.....	.....
٩٢ يحتل الأخ أو الأخت الصغرى عند والدتي مكانة خاصة	.....	.....	.....	.....	.....
٩٣ إذا أخطأ أحد منا في حق الآخر تحرص والدتي على أخذ حقه بالعدل	.....	.....	.....	.....	.....
٩٤ يهتم والدي بمعرفة نتيجة أخي في الدراسة أكثر من اهتمامه بنتيجتي	.....	.....	.....	.....	.....
٩٥ يحرص والدي على أن يكون الاحترام سائداً بيني وبين أخوتي	.....	.....	.....	.....	.....
٩٦ تتقبل والدتي المناقشة من أخي ولا تتقبلها مني	.....	.....	.....	.....	.....
٩٧ عندما أنجح في تأدية عمل يكافئني والدي مثل بقية أخوتي	.....	.....	.....	.....	.....
٩٨ تحرص والدتي على تلبية رغبة أختي الكبرى أكثر مني	.....	.....	.....	.....	.....
٩٩ لا ينحاز والدي لأحد من أخوتي على حساب الآخر	.....	.....	.....	.....	.....
١٠٠ تحرص والدتي على الاهتمام بالمستوى الدراسي لأختي أكثر مني	.....	.....	.....	.....	.....

العبـــــــارات	يحدث دائماً	يحدث أحياناً	لا أدري	لا يحدث إلا نادراً	لا يحدث أبداً
١٠١ يرى والدي أن ينبهني عندما أنسى ما يطلبه مني	.....	.....	.....	.....	.....
١٠٢ لا تسمح والدتي لي بالقيام بغير الأعمال التي تأمرني بها	.....	.....	.....	.....	.....
١٠٣ يستجيب والدي لي عندما أستشيره في الأمور التي يهمني القيام بها	.....	.....	.....	.....	.....
١٠٤ يحرص والدي على أن أكون بالمظهر الذي يريده هو	.....	.....	.....	.....	.....
١٠٥ تحب والدتي أن أسألها عما يهمني معرفته	.....	.....	.....	.....	.....
١٠٦ يغضب مني والدي بشدة على أبسط شيء أعمله	.....	.....	.....	.....	.....
١٠٧ تحرص والدتي على أن يكون جو التفاهم هو السائد بيننا	.....	.....	.....	.....	.....
١٠٨ يرى والدي أن أي تصرف سيء مني يعد خطأ كبيراً	.....	.....	.....	.....	.....
١٠٩ تأخذ والدتي رأيي في الأشياء التي تفعلها لي	.....	.....	.....	.....	.....
١١٠ يجبرني والدي على عمل ما يأمرني به دون مناقشة	.....	.....	.....	.....	.....
١١١ تشاركني والدتي في القيام ببعض الأعمال التي لا أستطيع القيام بها	.....	.....	.....	.....	.....
١١٢ تتحدث والدتي عن تصرفاتي الخاطئة حتى بعد مرور وقت طويل عليها	.....	.....	.....	.....	.....
١١٣ لا يحب والدي فرض رأيه عليّ في الأمور التي تخصني إذا كان رأيي مقبولاً	.....	.....	.....	.....	.....
١١٤ تجبرني والدتي على القيام بالزيارات معها	.....	.....	.....	.....	.....
١١٥ تحب والدتي أن أخرج معها لشراء أشياء تخصني	.....	.....	.....	.....	.....
١١٦ تفرض والدتي علينا رأيها دون جدال فيه	.....	.....	.....	.....	.....
١١٧ أشعر بأن والدي يفهمني عندما أتحدث معه	.....	.....	.....	.....	.....
١١٨ تقسو عليّ والدتي عندما لا أوافقها فيما تقول	.....	.....	.....	.....	.....
١١٩ تسمح والدتي لي بزيارة صديقاتي مع إحدى أخوتي	.....	.....	.....	.....	.....
١٢٠ لا يسمح لي والدي بمصارحته فيما يخصني من أشياء	.....	.....	.....	.....	.....

تابع للملحق رقم (١)
أرقام عبارات المقاييس الفرعية المقياس
أساليب المعاملة الوالدية

الأبعاد السوية وأرقام العبارات	الأبعاد غير السوية وأرقام العبارات
الاستقلال ومنح الثقة (١ — ٣ — ٥ — ٧ — ٩ — ١١ — ١٣ — ١٥ — ١٧ — ١٩)	التدليل والحماية (٢ — ٤ — ٦ — ٨ — ١٠ — ١٢ — ١٤ — ١٦ — ١٨ — ٢٠)
الحب والقبول (٢١ — ٢٣ — ٢٥ — ٢٧ — ٢٩ — ٣١ — ٣٣ — ٣٥ — ٣٧ — ٣٩)	القسوة وإثارة الألم النفسي (٢٢ — ٢٤ — ٢٦ — ٢٨ — ٣٠ — ٣٢ — ٣٤ — ٣٦ — ٣٨ — ٤٠)
التقدير والاهتمام (٤١ — ٤٣ — ٤٥ — ٤٧ — ٤٩ — ٥١ — ٥٣ — ٥٥ — ٥٧ — ٥٩)	الإهمال والنبذ (٤٢ — ٤٤ — ٤٦ — ٤٨ — ٥٠ — ٥٢ — ٥٤ — ٥٦ — ٥٨ — ٦٠)
السلطة الضابطه (٦١ — ٦٣ — ٦٥ — ٦٧ — ٦٩ — ٧١ — ٧٣ — ٧٥ — ٧٧ — ٧٩)	التذبذب (٦٢ — ٦٤ — ٦٦ — ٦٨ — ٧٠ — ٧٢ — ٧٤ — ٧٦ — ٧٨ — ٨٠)
العدالة والمساواة (٨١ — ٨٣ — ٨٥ — ٨٧ — ٨٩ — ٩١ — ٩٣ — ٩٥ — ٩٧ — ٩٩)	التفرقة (٨٢ — ٨٤ — ٨٦ — ٨٨ — ٩٠ — ٩٢ — ٩٤ — ٩٦ — ٩٨ — ١٠٠)
المرونة في المعاملة (١٠١ — ١٠٣ — ١٠٥ — ١٠٧ — ١٠٩ — ١١١ — ١١٣ — ١١٥ — ١١٧ — ١١٩) .	التسلط (١٠٢ — ١٠٤ — ١٠٦ — ١٠٨ — ١١٠ — ١١٢ — ١١٤ — ١١٦ — ١١٨ — ١٢٠

ملحق رقم (٢)

بسم الله الرحمن الرحيم

تعليمـــات

اسم الطالبة/ ____________________

القسم/ ______________ السن ______________

اختـــي الطالبـــة :

في الصفحات التالية عدداً من المواقف التي يختلف كل فرد في التصرف إزاءها وأمام كل عبارة ثلاث استجابات هي :

دائماً ــ أحياناً ــ نادراً

مثال :	دائماً	أحياناً	نادراً
أتردد في الدخول إذا وصلت متأخرة إلى قاعة الدارسة	....	....	....
ــ فإذا كنت توافقين على أنك ترددين في جميع هذه المواقف فضعي إشارة (√) تحت كلمة دائماً أمام العبارة هكذا	√	....	....
ــ وإذا كنت أحياناً ترددين فضعي العلامة في الخانة الثانية هكذا	....	√	....
ــ وإذا كنت ترددين في حالات نادرة فضعي العلامة في الخانة الثالثة	....	....	√

وتذكري ألا تضعي أكثر من علامة واحدة أمام كل عبارة ، وتأكدي باستمرار أنك تضعي العلامة في الخانة التي تعبر عن سلوكك بصراحة .

أجيبي بسرعة وحسب انطباعك الأول ، وتذكري بأنه لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة مع التأكد من أن المعلومات التي سوف تحصل عليها الباحثة ستبقى سرية وإنها لأغراض البحث العلمي فقط .

وتأمل الباحثة أن يلقي طلبها هذا الاستجابة والقبول من جانبكم مع بالغ الشكر وعظيم الامتنان .

	دائماً	أحياناً	نادراً
١ ـ أجد صعوبة في بدء المناقشة مع أناس غرباء.	....	....	....
٢ ـ لا أشعر بخجل إذا اضطررت لترك محل دون شراء الشيء الذي تفرجت عليه.	....	....	....
٣ ـ يسعدني أن أكون مسئولة عن الجماعة بدلاً من أن أكون أحد أفرادها.	....	....	....
٤ ـ أتردد في تنفيذ ما نويت القيام به.	....	....	....
٥ ـ لا يهمني أن يراقبني الآخرين أثناء عملي.	....	....	....
٦ ـ أرى أنني أقل ذكاء من الآخرين.	....	....	....
٧ ـ أستطيع إقناع الآخرين بتصرفاتي وأعمالي.	....	....	....
٨ ـ أشعر أن صديقاتي في حاجة إليَّ.	....	....	....
٩ ـ تضعف عزيمتي عند القيام بأعمال لا تلق القبول من الآخرين رغم اقتناعي بها.	....	....	....
١٠ـ أشعر بعدم مقدرتي على الدخول في مناقشات مع الآخرين.	....	....	....
١١ـ أبتّ في الأمر بعد فوات الآوان.	....	....	....
١٢ـ تنصت زميلاتي إلى ما أقوله باهتمام.	....	....	....
١٣ـ أشعر أني لا أصلح لشيء أبداً.	....	....	....
١٤ـ يسعدني أن أدخل في منافسة مع الآخرين.	....	....	....
١٥ـ يبدو أن لدى معظم زميلاتي القدرة على الإنجاز أكثر مني	....	....	....
١٦ـ أناقش أساتذتي وأوجه إليهم الأسئلة.	....	....	....
١٧ـ أعترض على الزميلة التي تحاول أخذ دور الأخريات عند تسلم كتاب أو مكافأة.	....	....	....
١٨ـ أبت في أموري بنفسي.	....	....	....
١٩ـ تضعف عزيمتي حينما لا يقدرني الناس حق قدري.	....	....	....
٢٠ـ أتردد قبل أن أسأل الأستاذ أثناء المحاضرة.	....	....	....
٢١ـ يعرف الآخرون أني أقوم بعملي على الوجه الأكمل	....	....	....
٢٢ـ أفضل الصمت حتى في المواقف التي تتطلب مني الحديث.	....	....	....

	دائماً	أحياناً	نادراً
٢٣- آخذ زمام المبادرة في مواقف المناقشة الجماعية.	....	....	....
٢٤- تضعف همتي بسهولة إذا اختلفت آراء الغير عن آرائي	....	....	....
٢٥- أتردد في مواجهة المشكلات لدرجة أنها تتراكم بحيث يصعب حلها.	....	....	....
٢٦- أدافع عن آرائي طالما كنت واثقة من صحتها.	....	....	....
٢٧- يقصدني الآخرون فأقدم خدماتي لهم بنفس راضية	....	....	....
٢٨- أميل إلى التقليل من شأن نفسي.	....	....	....
٢٩- أثق في قدرتي على حل المشكلات التي تواجهني.	....	....	....
٣٠- أصمد للنقد دون أن أشعر بأي حرج.	....	....	....
٣١- أحتاج إلى من يؤكد لي صحة ما قمت به من أعمال	....	....	....
٣٢- أشعر أنني أقل من معظم زميلاتي في مظهري وشكلي	....	....	....
٣٣- يمكنني أن أعتمد على نفسي في جميع الأمور.	....	....	....
٣٤- يسعدني المشاركة في تقديم فقرات حفل بالكلية.	....	....	....
٣٥- أفشل في مواجهة المشكلات دون استشارة الغير.	....	....	....
٣٦- أنا مطمئنة إلى أني سأحقق آمالي التي أتطلع إليها	....	....	....
٣٧- أرتبك عندما أضطر لمواجهة جماعة من الناس لأول مرة	....	....	....
٣٨- أشعر أن الغير ينظر إليَّ باحترام.	....	....	....
٣٩- أشعر أنني قادرة على أن أقرر بنفسي ما يتعلق بمستقبلي	....	....	....
٤٠- أشعر بأنني قوية الإرادة.	....	....	....
٤١- أشعر أن صديقاتي يثقن في قدرتي على مساعدتهن في المواقف الصعبة.	....	....	....
٤٢- أشعر بمقدرتي على الاستمرار في عملي حتى لو واجهتني صعوبات.	....	....	....
٤٣- تهبط عزيمتي عندما أهزم.	....	....	....
٤٤- أشعر بالثقة في نفسي في جميع المواقف.	....	....	....

تابع ملحق رقم (٢)

أرقام العبارات الإيجابية والسلبية
لمقياس الثقة بالنفس

نوع العبارة	أرقام العبارات
الإيجابية	٢ ــ ٣ ــ ٥ ــ ٧ ــ ٨ ــ ١٢ ــ ١٤ ــ ١٦ ــ ١٧ ــ ١٨ ــ ٢١ ــ ٢٣ ــ ٢٦ ــ ٢٧ ــ ٢٩ ــ ٣٠ ــ ٣٣ ــ ٣٤ ــ ٣٦ ــ ٣٨ ــ ٣٩ ــ ٤٠ ــ ٤١ ــ ٤٢ ــ ٤٤ .
السلبية	١ ــ ٤ ــ ٦ ــ ٩ ــ ١٠ ــ ١١ ــ ١٣ ــ ١٥ ــ ١٩ ــ ٢٠ ــ ٢٢ ــ ٢٤ ــ ٢٥ ــ ٢٨ ــ ٣١ ــ ٣٢ ــ ٣٥ ــ ٣٧ ــ ٤٣

ملحق رقم (٣)

العبـــارة	نعم	لا
١ ـ أفضل عادة أن أكون بين الناس على أن أكون بمفردي.	....	....
٢ ـ أشعر بالارتياح في اتصالاتي الاجتماعية.	....	....
٣ ـ أفتقر إلى الثقة بالنفس.	....	....
٤ ـ أشعر بأنني أتلقى قدراً كافياً من المديح والثناء.	....	....
٥ ـ أشعر غالباً أنني مستاء من الدنيا.	....	....
٦ ـ أرى أن الناس يميلون إليّ بالقدر الذي يميلون به إلى غيري.	....	....
٧ ـ أتكدر لفترة طويلة من جراء مواقف أصابتني فيها الإهانة.	....	....
٨ ـ أجد الراحة إذا خلوت إلى نفسي.	....	....
٩ ـ أنا ، على وجه العموم ، شخص غير أناني.	....	....
١٠ـ أميل إلى تجنب المواقف غير السارة بالهرب منها.	....	....
١١ـ أشعر بالوحدة غالباً ، حتى وأنا بين الناس.	....	....
١٢ـ أشعر أن حظي في الحياة حظ عادل.	....	....
١٣ـ أتقبل عادة النقد الذي يوجهه لي أصدقائي.	....	....
١٤ـ أيأس وتهبط همتي بسهولة.	....	....
١٥ـ أشعر بالود تجاه غالبية الناس.	....	....
١٦ـ أشعر كثيراً بأن الحياة لا تستحق أن يحياها الإنسان.	....	....
١٧ـ أنا متفائل بصفة عامة.	....	....
١٨ـ أعتبر نفسي عصبي المزاج إلى حد ما.	....	....
١٩ـ أنا شخص سعيد بصفة عامة.	....	....
٢٠ـ أنا في العادة واثق من نفسي بدرجة كافية.	....	....
٢١ـ أشعر بالحرج والحساسية في كثير من الأحيان.	....	....
٢٢ـ أميل إلى الشعور بعدم الرضا عن نفسي.	....	....
٢٣ـ أشعر بصفة متكررة بانهباط في حالتي النفسية.	....	....
٢٤ـ عندما ألقى الناس لأول مرة أشعر أنهم لن يميلوا إليّ.	....	....
٢٥ـ أؤمن بنفسي إلى درجة كافية.	....	....

العبـــارة	نعـم	لا
٢٦ـ أعتقد أنه يمكننا أن نثق في معظم الناس.	....	....
٢٧ـ أشعر أن لي نفعاً وفائدة في الحياة.	....	....
٢٨ـ يمكنني عادة أن أحسن التعامل مع الناس.	....	....
٢٩ـ أنفق وقتاً كثيراً في القلق على المستقبل.	....	....
٣٠ـ أشعر عادة بالصحة والقوة.	....	....
٣١ـ أنا متحدث جيد (أجيد التعبير عن آرائي).	....	....
٣٢ـ عندي شعور بأني عبء على الآخرين.	....	....
٣٣ـ أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري.	....	....
٣٤ـ أبتهج عادة لما يحصل عليه الآخرون من سعادة أو حظ حسن.	....	....
٣٥ـ أشعر كثيراً أن الآخرين يهملونني في أمور يجب أن أدعي إليها.	....	....
٣٦ـ أميل إلى أن أكون شخصاً كثير التشكك.	....	....
٣٧ـ أنظر إلى العالم عادة على أنه مكان لطيف للعيش فيه.	....	....
٣٨ـ يتكدر مزاجي بسهولة.	....	....
٣٩ـ أفكر في نفسي كثيراً.	....	....
٤٠ـ أشعر أنني أعيش كما أشتهي أنا لا كما يشتهي شخص آخر.	....	....
٤١ـ حينما تسوء الأمور أشعر بالأسف والإشفاق على نفسي.	....	....
٤٢ـ أشعر بأنني شخص ناجح في العمل أو الوظيفة.	....	....
٤٣ـ أدع الناس عادة يرونني على حقيقتي.	....	....
٤٤ـ أشعر أنني غير متوافق للحياة بدرجة ترضي.	....	....
٤٥ـ أسير في حياتي وأنا أفترض أن الأمور ستنتهي على ما يرام.	....	....
٤٦ـ أشعر أن الحياة عبء ثقيل.	....	....
٤٧ـ يضايقني الشعور بالنقص.	....	....
٤٨ـ أشعر عامة بأنني في حالة طيبة.	....	....
٤٩ـ تلح علي أحياناً فكرة أن الناس يراقبونني في الشارع.	....	....
٥٠ـ تجرح مشاعري بسهولة.	....	....
٥١ـ أشعر بأنني مستقر مطمئن في هذا العالم.	....	....

العبـــــارة	نعـم		لا
٥٢ـ أنا من الأشخاص القلقين فيما يتعلق بذكائي .	....		....
٥٣ـ يشعر الناس وهم معي بالطمأنينة وانعدام التوتر .	....		....
٥٤ـ لدي خوف مبهم من المستقبل .	....		....
٥٥ـ أتصرف عادة تصرفات طبيعية .	....		....
٥٦ـ أشعر عموماً بأن حظي حسن .	....		....
٥٧ـ طفولتي كانت سعيدة .	....		....
٥٨ـ لي عدد كبير من الأصدقاء الحقيقيين .	....		....
٥٩ـ أشعر بقلة الارتياح في أغلب الأوقات .	....		....
٦٠ـ أخاف من المنافسة عادة.	....		....
٦١ـ بيئتي المنزلية سعيدة .	....		....
٦٢ـ أقلق بدرجة زائدة بسبب مكروه يحتمل وقوعه .	....		....
٦٣ـ كثيراً ما أتضايق من الآخرين ، وبدرجة كبيرة .	....		....
٦٤ـ أشعر عادة بالرضا والقناعة .	....		....
٦٥ـ كثيراً ما يتحول مزاجي من السعادة الشديدة إلى الحزن الشديد .	....		....
٦٦ـ أشعر بأني محترم من الناس بصفة عامة .	....		....
٦٧ـ أستطيع أن أعمل في انسجام مع الآخرين .	....		....
٦٨ـ أشعر أنني عاجز عن السيطرة على مشاعري .	....		....
٦٩ـ أشعر أحياناً أن الناس يسخرون مني .	....		....
٧٠ـ أنا شخص مسترخ بصفة عامة ولست متوتراً .	....		....
٧١ـ أعتقد ، بعامة ، أن الدنيا تعاملني معاملة طيبة .	....		....
٧٢ـ ضايقني في وقت من الأوقات أن ما حولي أو ما يحدث لي ليس حقيقياً	....		....
٧٣ـ تعرضت كثيراً للاحتقار .	....		....
٧٤ـ أعتقد أنه كثير ما ينظر إليّ على أني شاذ .	....		....

ملحق رقم (٤)

بسم الله الرحمن الرحيم

الاسم : ______________ السن : ______________

القسم : ______________ الحالة الاجتماعية : ______________

التقدير العام للفرقة الأولى : ______________ التقدير العام للفرقة الثانية ______________

تعليمات :

في الصفحات التالية ستجد مجموعة من العبارات ، بعضها يعبر عن نشاط معين ، والمطلوب منك أن تبين سلوكك بالنسبة لهذا النشاط ، وبعضها الآخر عبارات تتضمن آراء عامة مطلوب منك أن توضح رأيك الخاص فيها . وتجد أمام كل عبارة أربع خانات كل منها عبارة عن نقطتين وهي تحت الكلمات (دائماً) ، (في كثير من الأحيان) ، (قليلاً) ، (لا) . بهذا الشكل :

دائماً	في كثير من الأحيان	قليلاً	لا
....	....	....	....

والمطلوب منك أن تضع علامة (×) في الخانة التي تعبر عن سلوكك أو رأيك مع العلم بأنه ليست هناك عبارات صحيحة وأخرى خاطئة ، وإنما المطلوب أن تكون إجابتك ـ أي المكان الذي تضع فيه علامة (×) ـ معبرة عن سلوكك أو رأيك الخاص بصراحة .

إليك أمثلة توضح لك المطلوب :

مثال (١) :

لنفرض أن العبارة التالية هي : أحب أن أشترك مع زملائي دائماً في أعمال جماعية وتحب ذلك ، ضع العلامة (×) تحت كلمة (دائماً) أمام العبارة . أي هكذا :

دائماً	في كثير من الأحيان	قليلاً	لا
....×....	....	....	....

أما إذا كنت تعمل هذا في كثير من الأحيان فضع العلامة (×) في الخانة الثانية . هكذا :

دائماً	في كثير من الأحيان	قليلاً	لا
....	....×....	....	....

وإذا كنت تعمل هذا قليلاً فضع (×) تحت كلمة قليلاً . أي هكذا :

دائماً	في كثير من الأحيان	قليلاً	لا
....	....	....×....	....

سنبدأ الآن : أولاً إملاء البيانات الخاصة في الركن الأعلى جهة اليمين من ورقة الإجابة واكتب اسمك إذا طلب منك هذا ، ثم أجب عن كل عبارة . لا تترك أي عبارة دون أن تجيب عنها ، ولا تضع أكثر من علامة واحدة أمام كل عبارة ، وتأكد باستمرار أنك تضع العلامة في الخانة التي تعبر عن رأيك بصراحة .

أجب بسرعة ، وحسب انطباعك الأول ، وتذكر أنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة .

		دائماً	في كثير من الأحيان	قليلاً	لا
١	يهمني أن أستمع إلى نشرة الأخبار.	.....	.....	.....	.....
٢	أشترك مع زميلاتي في الحديث عن التنمية أو الادخار.	.....	.....	.....	.....
٣	أفضل إعطاء ثمن ما أريد شراؤه من المقصف لإحدى الواقفات أمام شباك المقصف بدلاً من الانتظار في صف طويل.	.....	.....	.....	.....
٤	عندما أكون في حفلة مع زميلاتي أحب أن أستمتع بها ويقوم غيري بالإشراف والتنظيم.	.....	.....	.....	.....
٥	أترك العبارات التي لا أفهمها في الجرائد والمجلات دون أن أستفسر عنها.	.....	.....	.....	.....
٦	من الطبيعي أن يحس من يهمل في عمله بتأنيب الضمير	.....	.....	.....	.....
٧	يكفي القراءة عن المناطق البعيدة في بلدنا بدل زيارتها.	.....	.....	.....	.....
٨	عندما أكلف بعمل أبذل فيه كل جهدي.	.....	.....	.....	.....
٩	المحافظة على الأماكن العامة واجب السلطات الحكومية وحدها.	.....	.....	.....	.....
١٠	أفضل أن أقضي جزءاً من العطلة في الاشتراك في أعمال إحدى الجمعيات النسائية الخيرية.	.....	.....	.....	.....
١١	أشعر بالارتياح عندما أشترك مع زميلاتي في عمل ناجح.	.....	.....	.....	.....
١٢	أحب أن أتحدث عن المشروعات الجديدة في مجتمعنا.	.....	.....	.....	.....
١٣	أنفذ ما يصدر إليّ من أوامر دون تفكير فيها.	.....	.....	.....	.....
١٤	العامل الذي يتمارض يضر المجتمع كله.	.....	.....	.....	.....
١٥	تضايقني مناقشة الموضوعات العامة مع زميلاتي.	.....	.....	.....	.....
١٦	يسعدني أن أكون مسئولة عن عمل أشترك فيه مع زميلاتي	.....	.....	.....	.....
١٧	من الواجب أن يتنازل الشخص عن بعض حقوقه في سبيل سعادة من يهمه أمرهم.	.....	.....	.....	.....

		دائماً	في كثير من الأحيان	قليلاً	لا
١٨	أحب أن أزور المناطق التي لم أزرها من قبل في وطننا.	.....	.....	.....	.....
١٩	من المهم أن تتناول خطبة الجمعة في المساجد مشاكل المجتمع .	.....	.....	.....	.....
٢٠	المساهمة في حل المشاكل التي تنشأ في مكان العمل (أو الدراسة) ضياع للوقت .	.....	.....	.....	.....
٢١	أشعر بالفرح عندما يكتشف مصدر ثروة جديد في بلدي	.....	.....	.....	.....
٢٢	محو الأمية مسئولية الحكومة وحدها.	.....	.....	.....	.....
٢٣	أحب أن أطلع على جريدة يومية .	.....	.....	.....	.....
٢٤	أحب أن أوضح لزميلاتي أهمية بعض المشاكل الاجتماعية في بلدنا .	.....	.....	.....	.....
٢٥	يهمني أن أحضر الندوات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية	.....	.....	.....	.....
٢٦	أجد متعة في الاشتراك مع زميلاتي في عمل من الأعمال.	.....	.....	.....	.....
٢٧	تغضبني معارضة زميلاتي لآرائي عندما نكون مشتركين في عمل .	.....	.....	.....	.....
٢٨	أحب أن تكون عندي مجموعة كتب في الموضوعات الوطنية .	.....	.....	.....	.....
٢٩	كل فرد يستطيع أن يساهم في حل مشاكل مجتمعه .	.....	.....	.....	.....
٣٠	من واجب كل مواطن أن يقدم مقترحاته لحل مشاكل مجتمعه .	.....	.....	.....	.....
٣١	مناقشة المشاكل وتبادل الرأي فيها يعطل حلها .	.....	.....	.....	.....
٣٢	يهمني أن أشترك في الإعداد لحفلات أو مسابقات الكلية.	.....	.....	.....	.....
٣٣	قراءة الجرائد ضياع للوقت.	.....	.....	.....	.....
٣٤	يسعدني أن تلجأ إليَّ زميلاتي لأساعدهن في حل مشكلاتهن .	.....	.....	.....	.....
٣٥	أفضل مشاهدة تمثيلية بالتلفزيون أو فيلم فيديو على مشاهدة محاضرة أو ندوة عن مشكلة اجتماعية .	.....	.....	.....	.....
٣٦	الاستماع إلى الأحاديث في الإذاعة أو التلفزيون يبعث الملل في نفسي.	.....	.....	.....	.....
٣٧	يحزنني أن أسمع عن وقوع كارثة في قرية بعيدة في وطننا.	.....	.....	.....	.....

	دائماً	في كثير من الأحيان	قليلاً	لا
٣٨ المحافظة على الأدوات والأجهزة التي تستعمل في الكلية ضرورية.	.....	.....	.....	.....
٣٩ أشعر بالفخر عندما أبدأ عملاً مع زميلاتي وننجح فيه	.....	.....	.....	.....
٤٠ العامل المخلص في عمله يفيد المجتمع كله.	.....	.....	.....	.....
٤١ أستمع إلى أحاديث في الإذاعة عن المشروعات الحالية في مجتمعنا.	.....	.....	.....	.....
٤٢ أكتفي بقراءة العناوين الرئيسية في الجرائد.	.....	.....	.....	.....
٤٣ أحرص على مواعيد مع زميلاتي.	.....	.....	.....	.....
٤٤ عندما أشترك في عمل مع زميلاتي أحب أن يتحدث الجميع عما أعمل.	.....	.....	.....	.....
٤٥ الأفضل أن نستفسر عن الموضوعات الغامضة التي لا نفهمها في الجرائد.	.....	.....	.....	.....
٤٦ أتوقع أن تقبل زميلاتي آرائي دون مناقشة.	.....	.....	.....	.....
٤٧ من واجب كل متعلم أن يساعد في تعليم من لا يعرفون القراءة والكتابة.	.....	.....	.....	.....
٤٨ أفضل الاستماع إلى برامج منوعات على الاستماع إلى نشرة الأخبار.	.....	.....	.....	.....
٤٩ أحس أن نجاح أي مشروع في بلدنا سيكون له أثره على مستقبلي.	.....	.....	.....	.....
٥٠ من اللازم محاسبة كل من يهمل في عمله.	.....	.....	.....	.....
٥١ أفضل ألا تحدثني زميلاتي عن مشاكلهن الخاصة.	.....	.....	.....	.....
٥٢ يهمني أن أفهم بعض الألفاظ التي تذكر في الصحف والإذاعة مثل : حوافز العمل ، والتكنولوجيا.	.....	.....	.....	.....
٥٣ المحافظة على مواعيد الزميلات غير ضرورية.	.....	.....	.....	.....
٥٤ أحسن طريقة لحل المشاكل هي أن يشترك الجميع في مناقشتها.	.....	.....	.....	.....
٥٥ الأفضل أن يعمل الشخص دون وجود رقيب عليه.	.....	.....	.....	.....
٥٦ أحب أن أقرأ تفاصيل الموضوعات الرئيسية في الجرائد.	.....	.....	.....	.....
٥٧ من الضروري معاقبة العامل المقصر.	.....	.....	.....	.....

	دائماً	في كثير من الأحيان	قليلاً	لا
٥٨ أحب أن أتحدث مع زميلاتي عن الموضوعات الجديدة في بلدنا.	.....	.....	.....	.....
٥٩ بعض المشاكل المتصلة بالنظام والنظافة لا يمكن حلها لأن المحاولات السابقة لحلها فشلت.	.....	.....	.....	.....
٦٠ الاعتذار للزميلات عن التأخر عن موعد معهن غير ضروري.	.....	.....	.....	.....
٦١ نجاح أي جماعة في عمل تقوم به يتطلب التعاون بين جميع أعضائها.	.....	.....	.....	.....
٦٢ أرحب بالإشراف على حفلة تقوم بها زميلاتي.	.....	.....	.....	.....
٦٣ أحب أن أقرأ عن تاريخ بلدي.	.....	.....	.....	.....
٦٤ الاشتراك في عمل مع جماعة أمر يضايقني.	.....	.....	.....	.....
٦٥ من واجب كل مواطن أن يفهم خطط التنمية في بلده.	.....	.....	.....	.....
٦٦ يضايقني أن أرى شخصاً يمزق جلد مقعد في الأتوبيس أو الكلية.	.....	.....	.....	.....
٦٧ يجب أن نقبل أي رأي يفرضه علينا شخص أكبر منا دون مناقشة.	.....	.....	.....	.....
٦٨ عندما أشترك في مناقشة أحس أن آرائي هي أحسن الآراء	.....	.....	.....	.....
٦٩ تنمية المجتمع مسئولية كل مواطن فيه.	.....	.....	.....	.....
٧٠ من الضروري أن ننقد الرأي الذي نعتقد أنه خطأ.	.....	.....	.....	.....
٧١ أحب أن أعمل ما تتفق عليه جماعة أنا عضو فيها.	.....	.....	.....	.....
٧٢ أفضل العمل في جماعة مع زميلاتي على العمل منفردة.	.....	.....	.....	.....
٧٣ من الضروري متابعة التغييرات والأحداث التي تجري في مجتمعنا.	.....	.....	.....	.....
٧٤ إذا لم توجد رقابة شديدة ومستمرة على كل فرد فإنه سوف يهمل في عمله.	.....	.....	.....	.....
٧٥ أحب أن أشترك في تنظيم احتفالات الكلية وجمعيات النشاط.	.....	.....	.....	.....
٧٦ من الضروري أن تقضي الفتيات جزءاً من عطلتهن الصيفية في عمل اجتماعي في إحدى المراكز الاجتماعية.	.....	.....	.....	.....

	دائماً	في كثير من الأحيان	قليلاً	لا
٧٧ أساهم في حل المشاكل التي تنشأ في المكان الذي أعمل (أو أدرس) به .	.....	.....	.....	.....
٧٨ أرحب إذا دعيت للمساعدة في عمل اجتماعي بالحي الذي أعيش فيه .	.....	.....	.....	.....
٧٩ عندما أكلف بعمل أبذل فيه كل جهدي .	.....	.....	.....	.....
٨٠ يضايقني أن تطلب مني زميلة أن أشرح لها شيئاً لم تفهمه في جريدة أو مجلة .	.....	.....	.....	.....
٨١ يسعدني أن أدعى لحل مشكلة في أسرة جيراننا.	.....	.....	.....	.....
٨٢ أحب أن أكون مركز اهتمام زميلاتي عندما نشترك في عمل.	.....	.....	.....	.....
٨٣ أحب أن أشترك في الاحتفالات العامة في بلدي.	.....	.....	.....	.....
٨٤ يجب أن يتعاون أعضاء جماعة ما مع قائدها أو رئيسها.	.....	.....	.....	.....

ملحق رقم (٥)

بسم الله الرحمن الرحيم

أختـــي الطالبـــة :

يرجى الإجابة على المعلومات العامة التالية :

الاسـم ______

السـن ______

التخصص ______

السنة الدراسية ______

وظيفة الوالد ______

المؤهل الدراسي الذي حصل عليه ______

المرتـب ______

مصادر أخرى للدخل ______

المؤهل الدراسي للوالدة ______

عدد أفراد الأسرة ______

عدد الأفراد الذين يعيشون مع الأسرة ______

عدد الأخوة ـ داخل الأسرة ـ الذين يعملون : ______

م	النوع	صلة القرابة	المؤهل الدراسي	الوظيفة	الراتب	هل يساهم داخل الأسرة	القيمة التي يساهم بها
١							
٢							
٣							

ملاحظـة : تحاط بيانات هذه الاستمارة بالسرية التامة ولا تستخدم في غير أغراض البحث العلمي

ملحق رقم (٦)

رقم العبارة	العبــارة الأصليــــة	العبــارة المعدلـــــة
٣	أفضل إعطاء ثمن تذكرة السينما لأحد الواقفين أمام شباك التذاكر بدلاً من الانتظار في صف طويل	أفضل إعطاء ثمن ما أريد شراؤه من المقصف لإحدى الواقفات أمام شباك المقصف بدلاً من الانتظار في صف طويل
٤	عندما أكون في رحلة مع زملائي أحب أن أستمتع بها ويقوم غيري بالإشراف والتنظيم	عندما أكون في حفلة مع زميلاتي أحب أن أستمتع بها ويقوم غيري بالإشراف والتنظيم
١٠	أفضل أن أقضي جزءاً من العطلة الصيفية في معسكر عمل	أفضل أن أقضي جزءاً من العطلة الصيفية في الاشتراك في أعمال إحدى الجمعيات النسائية الخيرية
٢٥	يهمني أن أحضر الندوات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية	يهمني أن أحضر الندوات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية(١)
٢٨	أحب أن تكون عندي مجموعة كتب في الموضوعات القومية	أحب أن تكون عندي مجموعة كتب في الموضوعات الوطنية
٣٢	يهمني أن أشترك في الإعداد لحفل تقيمه الجهة التي أعمل (أو أدرس) بها	يهمني أن أشترك في الإعداد لحفلات أو مسابقات الكلية
٣٥	أفضل الذهاب إلى السينما على حضور ندوة عن مشكلة اجتماعية	أفضل مشاهدة تمثيلية بالتلفزيون أو فيلم فيديو على مشاهدة محاضرة أو ندوة عن مشكلة اجتماعية
٣٨	المحافظة على الأدوات والأجهزة التي تستعمل في مكان العمل (أو الدراسة) ضرورية	المحافظة على الأدوات والأجهزة التي تستعمل في الكلية ضرورية
٤٨	أفضل الاستماع إلى بعض الأغاني في الإذاعة على الاستماع إلى نشرة الأخبار	أفضل الاستماع إلى برامج(٢) منوعات على الاستماع إلى نشرة الأخبار
٦٢	أرحب بالإشراف على رحلة يقوم بها زملائي	أرحب بالإشراف على حفلة تقوم بها زميلاتي
٦٦	يضايقني أن أرى شخصاً يمزق جلد مقعد في الأتوبيس أو السينما	يضايقني أن أرى شخصاً يمزق جلد مقعد في الأتوبيس أو الكلية
٦٨	أحب أن أعرف الطريقة التي يسير العمل وفقاً لها في المجالس النيابية المختلفة في بلدي	ملغـــــــــــاة
٧٦	أحب أن أشترك في تنظيم العمل في معسكر أو رحلة مع زملائي	أحب أن أشترك في تنظيم احتفالات الكلية وجمعيات النشاط
٧٧	من الضروري أن يقضي الشباب جزءاً من عطلتهم الصيفية في معسكر لخدمة البيئة	من الضروري أن تقضي الفتيات جزءاً من عطلتهن الصيفية في عمل اجتماعي في إحدى المراكز الاجتماعية
٧٩	أرحب إذا دعيت للمساعدة في العمل بمستشفى في الحي الذي أعيش فيه	أرحب إذا دعيت للمساعدة في عمل اجتماعي بالحي الذي أعيش فيه
٨٣	أحب أن أشترك في احتفالات الأعياد القومية في بلدي	أحب أن أشترك في الاحتفالات العامة في بلدي

(١) كلمة الثقافية ليست بديلاً عن كلمة السياسية التي حذفت بل هي وصف للمحاضرات والمواسم الثقافية .
(٢) استبدال كلمة الأغاني نظراً للنفور المرافق لاستخدام كلمة الأغاني في المنطقة الشرقية .

ملحق رقم (٧)
المعادلات الإحصائية المستخدمة في البحث

أولاً : معادلة بيرسون Pearson للارتباط :

$$ر = \frac{مجـ\ س\ ص - \frac{(مجـ\ س)\ (مجـ\ ص)}{ن}}{\sqrt{(مجـ\ س^{٢} - \frac{(مجـ\ س)^{٢}}{ن})\ (مجـ\ ص^{٢} - \frac{(مجـ\ ص)^{٢}}{ن})}}$$

حيث أن :

ر = معامل الارتباط   س = المتغير الأول

ن = عدد أفراد العينة   ص = المتغير الثاني

ثانياً : معادلات اختبار «ت» T-Test :

لاستخدام اختبار (ت) لا بد من إيجاد ما يلي :

(أ) التباين المشترك = $ع^{٢}$ = مربع الانحراف المعياري

$$ع^{٢} = \frac{ع_{١}^{٢}\ (ن_{١} - ١) + ع_{٢}^{٢}\ (ن_{٢} - ١)}{ن_{١} + ن_{٢} - ٢}$$

حيث أن :

$ع^{٢}$ = هو التباين المشترك

$ع_{١}^{٢}$ = هو مربع الانحراف المعياري للمجموعة الأولى .

$ع_{٢}^{٢}$ = هو مربع الانحراف المعياري للمجموعة الثانية .

$ن_{١}$ = هو عدد العينة الأولى .

$ن_{٢}$ = هو عدد العينة الثانية .

$$ع = \sqrt{ع^{٢}}$$

(ب) اختبـــــــــــار « ت » T-Test :

$$ت = \frac{\bar{س}_{١} - \bar{س}_{٢}}{ع \sqrt{\frac{١}{ن_{١}} + \frac{١}{ن_{٢}}}}$$

حيث أن :

$\bar{س}_{١}$ = متوسط درجات المجموعة الأولى .

$\bar{س}_{٢}$ = متوسط درجات المجموعة الثانية .

ع = الانحراف المعياري المستخرج من التباين المشترك .

$ن_{١}$ = عدد العينة الأولى .

$ن_{٢}$ = عدد العينة الثانية .

ثالثاً : معادلة تحليل التبايـن* Analysis of Variance :

(أ) مجموع المربعات الكلي =

مجموع المربعات بين المجموعات + مجموع المربعات داخل المجموعات .

$$مجموع\ المربعات\ الكلي = مجـ\ س^{٢} - \frac{(مجـ\ س)^{٢}}{ن}$$

حيث أن :

مجـ $س^{٢}$ = هي مجموع مربعات الدرجات الكلية .

$(مجـ\ س)^{٢}$ = هي مربع مجموع الدرجات الكلية .

ن = عدد العينة الكلية .

* تشير الباحثة إلى أنه تم معالجة هذه البيانات بواسطة الحاسب الآلي (S.P.S.S.) بجامعة أم القرى بمكة المكرمة .

(ب) مجموع المربعات بين المجموعات = $\frac{(\text{مجموع قيم المجموعة الأولى})^2}{\text{عدد تكراراتها}}$

$+ \frac{(\text{مجموع قيم المجموعة الثانية})^2}{\text{عدد تكرارتها}} + \frac{(\text{مجموع قيم المجموعة الثالثة})^2}{\text{عدد تكرارتها}}$

$+ \frac{(\text{مجموع قيم المجموعة الرابعة})^2}{\text{عدد تكرارتها}} - \frac{(\text{مجـ س})^2}{\text{ن}}$

(جـ) مجموع المربعات داخل المجموعات =

مجموع المربعات الكلي – مجموع المربعات بين المجموعات .

اختبـــــــــــــــار «ف» F-Test :

$$\text{ف} = \frac{\text{متوسط مجموع المربعات بين المجموعات}}{\text{متوسط مجموع المربعات داخل المجموعات (الخطأ التجريبي)}}$$

فإذا كانت قيمة (ف) المحسوبة أكبر من (ف) المستخرجة من الجداول الإحصائية معنى ذلك أن هناك فروقاً بين متوسطات أداء المجموعات ، وهنا لا بد من استكمال التحليل الإحصائي للكشف عن مصدر تلك الفروق .

وقد استخدمت الباحثة إحدى طرق المقارنات المتعددة وهي :

(هـ) طريقة الحد الأصغر للفرق Least Significamce difference :

ويرمز لها بالرمز .L.S.D إن هذه الطريقة ما هي إلا اختبار (ت) ، وتمتاز بأننا نحتاج إلى حساب قيمة واحدة فقط نقارن بها الفروق بين المتوسطات (٩ : ٥١) .

ويمكن إيجاد قيمة الـ .L.S.D من المعادلة الآتية :

$$\text{L.S.D.} = ت_{\alpha} \times ع_م$$

حيث أن :

$ت_{\alpha}$ = هي قيمة (ت) من الجداول الإحصائية عند درجات حرية الخطأ التجريبي ومستوى المعنوية المطلوب .

$$ع_م = \sqrt{ع^٢ \left(\frac{١}{ن_١} + \frac{١}{ن_٢} \right)}$$

حيث أن :

$ع^٢$ = هي متوسط مجموع المربعات داخل المجموعات (الخطأ التجريبي) من جداول تحليل التباين لكل متغير .

ن = عبارة عن عدد التكرارات .

ملحق رقم (٨)
أسماء أعضاء لجنة التحكيم لمقياس الثقة بالنفس والمسئولية الاجتماعية وأساليب المعاملة الوالدية

بسم الله الرحمن الرحيم

١ ـ أ.د. جابر عبدالحميد وكيل جامعة قطر

٢ ـ د. سلوى عبدالباقي عضو هيئة التدريس بجامعة الملك سعود
د. سهام الصويغ عضو هيئة التدريس بجامعة الملك سعود
د. عبدالله النافع عضو هيئة التدريس بجامعة الملك سعود
أ.د. عبدالعزيز الشخص الأستاذ المشارك بجامعة الملك سعود
د. عبدالمطلب القريطي الأستاذ المشارك بجامعة الملك سعود
د. عفاف عويس عضو هيئة التدريس بجامعة الملك سعود
د. ماجدة حامد عضو هيئة التدريس بجامعة الملك سعود
أ.د. يسرية صادق الأستاذ المشارك بجامعة الملك سعود

٣ ـ د. أحمد الرفاعي عضو هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود ، فرع القصيم
د. أحمد شعبان عضو هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود ، فرع القصيم
د. الرقيب إبراهيم عضو هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود ، فرع القصيم
أ.د. عبدالرحيم بخيت عضو هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود ، فرع القصيم

٤ ـ د. سامي ملحم عضو هيئة التدريس سابقاً بكلية التربية للبنات بالرياض
أ.د. سعيدة أبو سوسو الأستاذ المشارك بكلية التربية للبنات بالرياض
أ.د. سهام الحطـــاب الأستاذ المشارك بكلية التربية للبنات بالرياض

٥ ـ د. هانم ياركندي عضو هيئة التدريس بكلية التربية للبنات بمكة المكرمة

٦ ـ د. سلوى السيد عضو هيئة التدريس بكلية الآداب بالدمام
د. فائزة المؤيد عضو هيئة التدريس بكلية الآداب بالدمام

٧ ـ د. عبدالخالق خلف رئيس قسم مناقشة البحوث بوزارة المعارف

٨ ـ د. إيمان القماح عضو هيئة التدريس بجمعية فتاة الخليج بالخبر

الملخص

أساليب المعاملة الوالدية ، وعلاقتها ببعض سمات شخصية الفتاة الجامعية السعودية بالمنطقة الشرقية

يسعى الإسلام إلى بناء الإنسان بناءً متكاملاً متوازناً من جميع النواحي : جسمياً وعقلياً ، ونفسياً واجتماعياً وخلقياً هادفاً من وراء ذلك بناء أو إيجاد الإنسان الصالح الذي يلتزم نهج القرآن ويتأدب بآداب الإسلام .

ويتفق علماء العلوم الاجتماعية على اعتبار الأسرة أقوى المؤثرات التي توجه نمو الفرد ، وتشكل المعالم الأساسية لشخصيته ، ومن هنا كان لأساليب معاملة الوالدين لأبنائهما الدور الكبير والفعال في طمأنينة أبنائهما النفسية واتصافهم بالسمات الإيجابية والبناءة ، واستهدف البحث الحالي الكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية ـ كما تدركها فتيات الجامعة ـ وسمات شخصية (الطمأنينة النفسية والثقة بالنفس والمسئولية الاجتماعية) لدى هؤلاء الفتيات .

وقد تناولت الباحثة موضوع البحث في خمسة فصول :

الفصل الأول :

عرضت الباحثة في هذا الفصل مشكلة البحث وأهميته وأهدافه ومصطلحاته .

الفصل الثاني :

تناولت الباحثة فيه الدراسة النظرية لمفاهيم البحث وناقشت المفاهيم الأساسية الآتية :

- المعاملة الوالدية وأساليبها .
- سمات الشخصية .
- الطمأنينة النفسية .
- الثقة بالنفس .
- المسئولية الاجتماعية .

الـفصل الثـالث :

عرضت الباحثة الدراسات السابقة العربية والأجنبية في :
أولاً : دراسات تناولت علاقة أساليب معاملة الوالدين والطمأنينة النفسية .
ثانياً : دراسات تناولت علاقة أساليب معاملة الوالدين والثقة بالنفس .
ثالثاً : دراسات تناولت علاقة أساليب معاملة الوالدين والمسئولية الاجتماعية .
رابعاً : دراسات تناولت علاقة أساليب معاملة الوالدين بتقبل الذات لدى الأبناء .

وقد اختتمت الباحثة هذا الفصل بمناقشة تلك الدراسات موضحة مدى الاستفادة منها في الدراسة الحالية من حيث المنهج والأدوات ، من ثم تم فرض الفروض الآتية :

- توجد علاقة سالبة دالة بين أساليب المعاملة الوالدية غير السوية ـ كما تدركها الطالبات ـ وسمة الطمأنينة النفسية .

- توجد علاقة سالبة دالة بين أساليب المعاملة غير السوية ـ كما تدركها الطالبات ـ وسمة الثقة بالنفس لدى الطالبات .

- توجد علاقة سالبة دالة بين أساليب المعاملة الوالدية غير السوية ـ كما تدركها الطالبات ـ وسمة المسئولية الاجتماعية لدى الطالبات .

- توجد فروق دالة في أساليب المعاملة السوية بين طالبات الأقسام الأدبية والعلمية الأكثر طمأنينة نفسية ، والأقل طمأنينة نفسية لصالح الأكثر طمأنينة .

- توجد فروق دالة في أساليب المعاملة السوية بين طالبات الأقسام الأدبية والعلمية الأكثر ثقة بالنفس ، والأقل ثقة بالنفس لصالح الأكثر طمأنينة .

- توجد فروق دالة في أساليب المعاملة السوية بين طالبات الأقسام العلمية والأدبية الأكثر مسئولية اجتماعية والأقل مسئولية اجتماعية لصالح الأكثر مسئولية .

الفصـل الرابـــع :

قدمت الباحثة وصفاً مفصلاً للدراسة التـي قامت بها ، شمل كلاً من عينـة البحث التي بلغ عددها (٢٠١) طالبة بكليتي الآداب ، والعلوم بالدمام ، كما شمل وصفاً للأدوات المستخدمة واجراءات التحقق من صدقها وثباتها على عينة البحث ، وهذه الأدوات هي :

- أساليب المعاملة الوالدية : إعداد شيخة الشريف (١٩٨٣) .
- مقياس الطمأنينة النفسية : لابراهام ماسلو وإعداد فاروق عبد السلام (١٩٧٣)
- مقياس الثقة بالنفس : إعداد الباحثة .
- مقياس المسئولية الاجتماعية : إعداد سيد عثمان (١٩٧٣) .

الفصـــل الخامس :

وفيه تناولت الباحثة التحليل الإحصائي ، ونتائج البحث ومناقشتها . وفيما يلي عرض لهذه النتائج :

نتائج الفرض الأول :

- لا توجد علاقة دالة بين إدراك التدليل والحماية الزائدة من الوالدين ، وبين سمة الطمأنينة النفسية لدى الطالبات .

- توجد علاقة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين الطمأنينة النفسية لدى الطالبات وبين إدراك الأساليب التالية من الوالدين : القسوة وإثارة الألم النفسي ، الإهمال والنبذ ، التذبذب ، التفرقة ، التسلط .

وبهذا تحققت صحة الفرض الأول (عدا أسلوب التدليل والحماية الزائدة) .

نتائج الفرض الثاني :

- توجد علاقة سالبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين الثقة بالنفس لدى الطالبات وبين إدراك الأساليب التالية من الوالدين : القسوة وإثارة الألم النفسي ، والإهمال والنبذ ، والتذبذب ، التفرقة وعدم المساواة .

- لا توجد علاقة دالة بين الثقة بالنفس لدى الطالبات وبين إدراك التدليل والحماية الزائدة وإدارك التسلط كأسلوب معاملة من الوالدين .

وبهذا تحققت صحة الفرض الثاني — عدا أسلوب التدليل وأسلوب التسلط .

نتائج الفرض الثالث :

- توجد علاقة سالبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين إدراك التدليل والحماية الزائدة من الوالدين ، وبين المسئولية الاجتماعية لدى الطالبات .

- لا توجد علاقة دالة بين إدراك القسوة وإثارة الألم النفسي من الوالدين ، وبين المسئولية الاجتماعية لدى الطالبات .

- توجد علاقة سالبة دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين إدراك الإهمال والنبذ من الوالدين ، وبين المسئولية الاجتماعية لدى الطالبات .

- توجد علاقة سالبة دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين إدراك التذبذب من الوالدين ، وبين المسئولية الاجتماعية لدى الطالبات .

- لا توجد علاقة بين إدراك التفرقة من الوالدين ، وبين المسئولية الاجتماعية لدى الطالبات .

- لا توجد علاقة بين إدراك التسلط من الوالدين ، وبين المسئولية الاجتماعية لدى الطالبات .

وبهذا تحققت صحة الفرض الثالث في ثلاثة أساليب ، ولم تتحقق في الأساليب الثلاثة الأخرى .

نتائج الفرض الرابع :

- لا توجد فروق دالة في إدراك الاستقلال بين الطالبات الأكثر طمأنينة ، والأقل طمأنينة نفسية .

- توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ في إدراك الحب والقبول بين الطالبات الأكثر طمأنينة والأقل طمأنينة .

- لا توجد فروق دالة في إدراك التقدير والاهتمام بين الطالبات الأكثر طمأنينة والأقل طمأنينة .

- لا توجد فروق دالة في إدراك السلطة الضابطة بين الطالبات الأكثر طمأنينة والأقل طمأنينة .

- لا توجد فروق دالة في إدراك العدل والمساواة بين الطالبات الأكثر طمأنينة والأقل طمأنينة .

- لا توجد فروق دالة في إدراك المرونة بين الطالبات الأكثر طمأنينة والأقل طمأنينة .

وبهذا لم يتحقق الفرض الرابع إلا في أسلوب واحد فقط هو أسلوب الحب والقبول .

نتائج الفرض الخامس :

- توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ في الاستقلال بين الطالبات الأكثر ثقة والأقل ثقة (أقسام علمية وأدبية) .

- توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ في الحب والقبول بين الطالبات الأكثر ثقة والأقل ثقة (أقسام أدبية) .

- توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ في الحب والقبول بين الطالبات الأكثر ثقة والأقل ثقة (أقسام علمية) .

- توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ في التقدير والاهتمام بين الطالبات الأكثر ثقة والأقل ثقة (أقسام علمية وأدبية) .

- لا توجد فروق دالة في إدراك السلطة الضابطة بين الطالبات الأكثر ثقة والأقل ثقة .

- لا توجد فروق دالة في إدراك العدل والمساواة بين الطالبات الأكثر ثقة والأقل ثقة (أقسام علمية وأدبية) .

- توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ في إدراك المرونة بين الطالبات الأكثر ثقة والأقل ثقة (أقسام علمية) .

- لا توجد فروق دالة في إدراك المرونة بين الطالبات الأكثر ثقة والأقل ثقة (أقسام أدبية) .

وبهذا تحققت صحة الفرض الخامس إلا في أسلوب السلطة الضابطة ، والعدل .

نتائج الفرض السادس :

- لا توجد فروق دالة في إدراك الاستقلال بين الأكثر مسئولية ، والأقل مسئولية أقسام علمية وأدبية .

- توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ في إدراك الحب والقبول بين الطالبات الأكثر مسئولية ، والأقل مسئولية أقسام أدبية وعلمية .

- توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ في إدراك التقدير والاهتمام بين الطالبات الأكثر مسئولية ، والأقل مسئولية أقسام أدبية .

- لا توجد فروق دالة في إدراك التقدير والاهتمام بين الطالبات الأكثر مسئولية ، والأقل مسئولية أقسام علمية .

- توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ في إدراك السلطة الضابطة بين الطالبات الأكثر مسئولية ، والأقل مسئولية أقسام أدبية .

- لا توجد فروق دالة في إدراك السلطة الضابطة بين الطالبات الأكثر مسئولية ، والأقل مسئولية أقسام علمية .

- لا توجد فروق دالة في إدراك العدل والمساواة بين الطالبات الأكثر مسئولية ، والأقل مسئولية أقسام علمية وأدبية .

- توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ في إدراك المرونة في المعاملة من الوالدين بين الطالبات الأكثر مسئولية ، والأقل مسئولية أقسام أدبية .

- لا توجد فروق دالة في إدراك المرونة في المعاملة من الوالدين بين الطالبات الأكثر مسئولية ، والأقل مسئولية أقسام علمية .

وبهذا تحققت صحة الفرض السادس لدى طالبات الأقسام الأدبية إلا في أسلوب الاستقلال والعدل والمساواة ، كما تحقق الفرض لدى طالبات الأقسام العلمية جزئياً .

ثم عرضت الباحثة في نهاية الفصل التوصيات والأبحاث المقترحة التي أثارها البحث الحالي .

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
GIRLS EDUCATIONAL COLLEGE
RIYADH

THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENTAL REARING METHOD AND PERSONALITY TRAITS ON THEIR DAUGHTERS

A. DISSERTATION FOR
THE DEGREE OF DOCTOR OF PHILOSOPHY IN
PSYCHOLOGY

BY

FAEQAH S. O. JOWANAH

SUPERVISED BY
SEHAM AHMED AL-HATTAB.
ASSOCIATE PROFFESSOR OF PSYCHOLOGY

1412 - 1992

SUMMARY

The purpose of this study was to discover the relationship between parental rearing method and some personality traits in their daughters.

The study consists of five chapters. They are as follows:

CHAPTER I :-

In this chapter; object, and term were defined. Importance and objectives of the study were also pointed out.

CHAPTER II :-

This chapter includs the theoretical background of the present study. Its basic concepts were defined as follows :-

1. Parental rearing method .
2. Personality traits :
   - Security.
   - Self-confidence .
   - social - responsibility.

CHAPTER III :-

This chapter contains a full discussion of related literatur - both Arabic and foreign studies.

Hypotheses were also stated. They were as follows :-

1) There is a significant negative correlation between the improper rearing method as appreciated by the girl and her security.

2) There is a significant negative correlation between the

improper rearing method as appreciated by the girl and her self - confidence.

3) There is a significant negative correlation between the improper rearing method as appreciated by the girl and her social responsibility.

4) There are significant differences regarding the proper rearing method between high rate security students and low rate security students (in scientific and literary section).

5) There are significant differences, between high rate self-confident students and low rate self-condfident students in relation to the rearing method (in scientific and literary section).

6) There are significant differences , between high rate social responsibility students and low rate social Responsibility students in relation to the rearing method (in scientific and literary section) .

CHAPTER IV :-

Sample and the instruments of the study were described in this chapter. The sample was chosen from third-year college female students in Damam - Kingdom of Saudi Arabia.

Sample consists of (201) students, (126) were in the literary sections, and (75) were in the scientific section.

The instruments were :-

A. There was a significant correlation between the social Responsibility and the following method :- coddle and over protection - Negligence - Discrimination.

B. There was no significant correlation between the social responsibility and the following method :- Harshness and stimulation of the psychological pain - oscillation - authoritarism.

4) The results of the fourth hypothesis :

A. There were significatn differences with regard to the feeling of being loved and accepted between high rated security students and low rated security student in literary sections.

B. There were no significant differences between high rated security students and low rated security students in :-
Independency, Respect and care, Mediocre controlling, Justice and Flexibility.

5) The results of the fifth hypothesis :-

- There were significant differences in Independency between high self confident students and -Low self -confident students, in both the scientific and the literary sections.

- As for the feeling of being Loved, there were significant differences between high self-confident st-

udents and Low self-Confident students, in both the scientific and the literary sections.

- There were signficant differences in Respcet and care between high self-confident students and Low self-confident, in both the scientific and the literary sections.
- In Mediocre controlling and Justice, there were no Significant differences between high self-confident students and Low self-confident students.
- For Flexibility, there were significant differences between high self-confident students and low self - confident students, in both the scientific and the literary sections .

6) The results of the sixth hypothesis :
   - For Independency and Justice, there were no significant differences between high social responsibility students and low social responsibility students, in both the scientific and the Literary sections .
   - As for Love and Acceptance, there were significant differences between high social responsibility students and low social responsibility students , in both the scientific and the literary sections.
   - There were significant differences between high social responsibility students and low social responsibility students (literary sections) in : Respect and Care, Mediocre controlling, Flexibility.